L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE: UN TEMPS POUR APPRENDRE

Avis au ministre de l'Éducation
mai 1987

Conseil
supérieur
de l'éducation
Québec

Québec

89-01248/

Avis adopté à la 334e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 15 mai 1987

ISBN 2-550-13983-6
Dépôt légal: quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE: UN TEMPS POUR APPRENDRE

Avis au ministre de l'Éducation
mai 1987

TABLE DES MATIÈRES

		Page
INTRODUCTION		1
CHAPITRE 1	**Les services offerts et les populations desservies**	3
	1.1 L'évolution des services: des faits et des tendances	3
	1.2 Les populations desservies	7
	1.3 Les expériences complémentaires des enfants d'âge préscolaire	9
	1.4 Des besoins divers exigeant des réponses diversifiées	11
CHAPITRE 2	**Les visées et les pratiques de l'éducation préscolaire**	13
	2.1 Une visée générale claire: le développement de l'enfant	13
	2.2 Des activités sous le signe de la souplesse	16
	2.3 Le sens des choix retenus: éléments de comparaison	18
CHAPITRE 3	**Un équilibre à mieux assurer**	25
	3.1 La «préparation» à l'école: des équivoques à lever	25
	3.2 La motricité et la socialisation: des acquis à consolider	26
	3.3 Le développement du langage: un coup de barre à donner	27
	3.4 L'éveil artistique: au-delà de l'expression spontanée	30
	3.5 Les explorations mathématiques et scientifiques: des dimensions à renforcer	31
CHAPITRE 4	**Quelques questions discutées**	35
	4.1 La transition entre l'éducation préscolaire et l'école primaire	35
	4.2 L'évaluation des apprentissages à la maternelle	39
	4.3 Le temps de présence des enfants	42
	4.4 La participation des parents	46
CONCLUSION		49
LISTE DES PERSONNES ET ORGANISMES CONSULTÉS		50

INTRODUCTION

Le processus éducatif ne commence pas avec l'entrée à l'école: il tombe sous le sens qu'il y a, pour tous les individus, une « éducation préscolaire », c'est-à-dire un cheminement d'éducation qui précède la scolarisation. Pourtant — à la faveur d'un de ces paradoxes auxquels on finit par s'habituer —, les termes d'« éducation préscolaire » désignent généralement des services éducatifs dont le système scolaire lui-même assure l'organisation et la dispensation. Une sorte d'« école avant l'école », une école qui n'en est pas tout à fait une, mais qui s'articule au cheminement scolaire et y prépare au point d'en tirer son nom. C'est de cette « éducation préscolaire » organisée et structurée qu'il sera question dans cet avis, et non pas de tout le développement que peut vivre l'enfant avant d'entrer à l'école. Il n'y sera pas davantage question de l'ensemble des activités ou des services éducatifs offerts aux jeunes enfants d'âge préscolaire.

Cette «éducation préscolaire» institutionnalisée a, chez nous, un cadre réglementaire spécifique qui la définit comme «les activités de formation et d'éveil précédant la fréquentation scolaire obligatoire» et dont l'appellation, précise-t-on, «correspond aux termes « préélémentaire » ou « maternelle » de la Loi sur l'Instruction publique[1] ». Ici comme dans la plupart des pays développés, il y a de tels services d'éducation préscolaire. Ceux-ci constituent même, de fait, le premier échelon du système scolaire et accueillent des populations d'enfants dont l'âge varie, selon les pays, de deux à cinq ans. Le développement de ces services s'est réalisé de façon graduelle, fortement influencé et inspiré par les grandes recherches en psychopédagogie de l'enfant[2].

On reconnaît maintenant assez généralement les besoins éducatifs des jeunes enfants et les bénéfices que procurent les stimulations et les expériences appropriées offertes par l'environnement. La famille joue, en ce sens, un rôle de tout premier plan dont l'importance ne cesse d'être démontrée; cependant, à mesure que l'enfant grandit, elle compte davantage sur la contribution et l'appui d'autres partenaires sociaux pour l'aider dans cette tâche. La reconnaissance des capacités d'apprentissage des jeunes enfants, de même que les situations nouvelles engendrées par l'évolution de la société en général et des familles en particulier, ont créé des besoins nouveaux qui ont amené l'institution scolaire à intervenir de façon plus structurée et plus précoce dans la vie de l'enfant. C'est précisément parce que ces nouvelles conditions exigent des compétences spécifiques et des ressources diversifiées que l'école a vu s'accroître son rôle dans le développement des jeunes enfants. Il importe donc de voir comment elle peut jouer ce rôle dans le cadre de l'éducation première et « préscolaire ».

Le présent avis comporte quatre chapitres. Le **premier chapitre** consigne quelques données de base sur la nature et l'évolution des services d'éducation préscolaire disponibles au Québec, de même que sur la population des jeunes enfants auxquels ces services sont destinés. Le **deuxième chapitre** rappelle les intentions et les choix éducatifs qui inspirent nos services d'éducation préscolaire, les objectifs qu'ils poursuivent et le cadre d'organisation mis en place pour les réaliser. Dans le **troisième chapitre**, le Conseil attire l'attention sur des enjeux éducatifs fondamentaux dont certains, si l'on consentait à quelques ajustements dans les insistances, pourraient être plus efficacement pris en compte. Enfin, dans le **quatrième chapitre**, certaines questions particulières, largement débattues parmi les éducateurs, sont prises en considération. Elles concernent la transition entre le préscolaire et le primaire, l'évaluation des apprentissages, le temps de présence des enfants et la participation des parents. L'ensemble comporte de nombreuses références aux tendances et aux pratiques observées ailleurs dans le monde en matière d'éducation préscolaire. Ces références sont proposées pour aider la compréhension des choix faits au Québec, comme aussi pour en tirer des enseignements qui tantôt les confirment, tantôt invitent à certains approfondissements. L'ensemble s'appuie aussi sur l'examen des données de recherche et des documents officiels et sur l'analyse de nombreux témoignages d'éducateurs[3].

---

1. Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, art. 1.
2. Nous nous référons ici en particulier aux travaux de Piaget, d'Érikson, de Gesell, de Montessori, de Dewey et de Bruner.
3. Les membres de la Commission de l'enseignement primaire ont consulté de nombreux éducateurs dans le cadre de tables rondes et de visites effectuées dans le milieu scolaire. Voir annexe 1.

L'éducation préscolaire n'est pas en crise chez nous; ni dans ses visées ni dans ses pratiques. Et, disons-le tout de suite, le présent avis ne conclut pas qu'on doit en soulever une. Mais, justement, ce climat de sérénité dont jouit l'éducation préscolaire est apparu particulièrement propice à une réflexion sur les buts que nous y poursuivons et sur certaines voies d'évolution souhaitables ou prévisibles. Le cheminement éducatif de nos jeunes enfants vaut la peine que des couches de plus en plus larges de la population s'intéressent aux services qui leur sont offerts. Car il se pourrait bien que beaucoup s'y joue pour l'avenir de notre société.

Chapitre 1
Les services offerts et les populations desservies

Le but de ce premier chapitre est de consigner quelques faits de base relatifs aux services d'éducation préscolaire offerts aux jeunes enfants du Québec, leur évolution et leurs grands traits actuels. Au-delà de ces services, c'est vers les enfants eux-mêmes qu'on portera ensuite l'attention: combien sont-ils à fréquenter la maternelle et, surtout, qui sont-ils et quels sont leurs besoins? Il est apparu que ces données factuelles constitueraient le meilleur point de départ pour une réflexion enracinée.

On traitera donc ici successivement, dans les quatre parties de ce chapitre, de *l'évolution des services*, des *populations d'enfants concernées*, de l'éventail de leurs *expériences complémentaires* aux activités de l'éducation préscolaire et, enfin, de la *diversité de leurs besoins* éducatifs, une diversité qui appelle aussi une diversité de réponses.

1.1 L'évolution des services: des faits et des tendances

La mise en place des services d'éducation préscolaire au Québec est d'histoire relativement récente, surtout si l'on en juge par les expériences vécues dans bon nombre d'autres pays, notamment en France, en Belgique et au Royaume-Uni. Ce n'est qu'au début des années 60 que des efforts tangibles pour doter le Québec d'un réseau public de maternelles ont été expressément encouragés dans le cadre d'une « loi pour aider les commissions scolaires à s'acquitter de leurs obligations[1] ». C'est donc seulement depuis un peu plus de vingt-cinq ans que des services d'éducation préscolaire ont été mis en place à l'échelle du système; avant cette date et mises à part les pratiques pionnières des écoles protestantes de Montréal[2], l'éducation préscolaire était surtout le fait d'initiatives privées plutôt éparses. Le développement de ces services allait de pair avec une prise de conscience croissante des besoins éducatifs des jeunes enfants. C'est d'ailleurs cette réalité qui était reflétée dans les propos du Rapport Parent, où était rappelée l'importance des objectifs poursuivis par l'éducation préscolaire[3]. Ce n'est qu'au début des années 70 toutefois, comme le rappelle le programme actuel, qu'une « pédagogie préscolaire » a pu émerger, fruit d'une préparation plus adéquate et de l'expérience croissante du personnel oeuvrant auprès des jeunes enfants[4].

Bien qu'aucun programme commun n'ait été proposé avant 1980, la publication de documents portant spécifiquement sur la maternelle[5] a permis d'orienter les pratiques éducatives des maîtres autour de projets communs d'activités. En 1981, le ministère de l'Éducation publiait, dans la foulée des nouveaux programmes d'études, un programme d'éducation préscolaire comportant une série d'objectifs de développement. Depuis lors, des guides pédagogiques (guide général et guides monographiques) sont venus préciser et expliciter les orientations éducatives retenues[6].

Au Québec, c'est depuis leur mise en place que les services d'éducation préscolaire s'adressent aux enfants de cinq ans. Actuellement, tous les enfants qui atteignent cet âge avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours peuvent, s'ils sont inscrits et admis, participer aux activités éducatives offertes par

---

1. Statuts de Québec, 1961, chapitre 32, article 6.
2. Vers 1910, la Commission scolaire protestante de Montréal offrait des services d'éducation préscolaire dans pratiquement toutes ses écoles. Dès le début du siècle, l'Université McGill formait déjà les futurs maîtres de la maternelle.
3. Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, tome II, chap. III.
4. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, 1981, p. 38.
5. Une série de guides intitulés « *Les activités à la maternelle* » a tenu lieu de programme officiel entre 1967 et 1981. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 37.
6. Voir la liste des guides à l'Annexe 2.

l'école. Bien que la maternelle ne soit pas de fréquentation obligatoire, on peut dire que la quasi-totalité des enfants de cinq ans en bénéficient dans les commissions scolaires, qui sont d'ailleurs tenues par la loi d'en garantir la mise en place pour tous les enfants[7]. Les enfants de la maternelle fréquentent l'école pendant cinq demi-journées, à raison de onze heures quarante-cinq minutes par semaine, selon une formule d'alternance qui les assigne à l'un ou l'autre des groupes de la matinée ou de l'après-midi. Les groupes sont formés d'une vingtaine d'enfants, auxquels sont généralement affectés des pédagogues spécialisés.

Dans le but de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants à la communauté québécoise, des maternelles d'accueil à temps complet pour les enfants de cinq ans non francophones (nés à l'extérieur du pays) et des maternelles de francisation à demi-temps pour les enfants de cinq ans non francophones (nés au pays) ont été instituées là où l'on retrouve une forte concentration de ces enfants. De plus, depuis les années 1978 et 1980, des politiques éducatives sectorielles ont proposé des orientations qui visent l'extension des services préscolaires à certaines populations d'enfants de quatre ans[8]. Ces services rejoignent particulièrement les enfants qui présentent des difficultés en raison d'un lourd handicap physique, sensoriel ou intellectuel[9]. De tels services sont également disponibles pour les enfants issus de milieux économiquement faibles, milieux reconnus à partir d'indices socio-économiques répertoriés dans le cadre d'une « carte » identifiant les secteurs visés.

Dans ses grands traits, l'évolution québécoise des services d'éducation préscolaire a suivi d'assez près les tendances observées dans le monde. En effet, si certains pays d'Europe ont fait figure d'avant-garde en mettant en place de tels services institutionnalisés dès le siècle dernier[10], on peut dire que c'est depuis les années 70 qu'on assiste à une expansion généralisée des services d'éducation préscolaire: l'apport des théories sur le développement de l'enfant, l'évolution des familles, les changements dans les structures sociales et l'émergence des besoins nouveaux ont sûrement compté pour beaucoup dans cette évolution[11]. Naguère souvent sous l'égide d'initiatives privées[12], l'éducation préscolaire devient, à l'heure actuelle, de plus en plus l'affaire des pouvoirs publics; d'abord confinées au sein des programmes de santé et de bien-être, les préoccupations concernant les petits ont tôt fait d'envahir le domaine de l'éducation, occasionnant par le fait même un partage différent des responsabilités entre les diverses administrations. Si l'on se fie aux études et rapports des différents groupes et organismes régionaux ou internationaux[13] et aux multiples efforts entrepris par les États pour mettre en place des structures

---

7. En 1979, on évaluait à plus de 97% le taux de fréquentation scolaire pour les enfants de cinq ans. M.E.Q., *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979, p. 122.
8. Nous nous référons ici aux énoncés de politique suivants: *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (1978) et *L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible* (1980).
9. Les enfants handicapés dont il est ici question sont identifiés par les commissions scolaires à partir d'un bilan de fonctionnement qui révèle des difficultés importantes; souvent même, ces enfants ont bénéficié avant leur entrée à l'école d'interventions en réadaptation par le biais de services dispensés par les établissements du réseau de la Santé et des Services sociaux.
10. En France, notamment, les premières initiatives d'institution enfantine ont débuté vers 1770 dans « les petites écoles à tricoter »; par la suite, on a vu l'apparition de « salles d'asiles », au sein desquelles étaient regroupés les jeunes enfants de deux à six ans. Ce n'est qu'en 1848 que l'on convient de l'appellation d'« écoles maternelles ». Des expériences analogues ont été faites en Écosse et en Angleterre vers 1816; on désigna sous le nom d'« Infant Schools » les classes dédiées à l'éducation des jeunes enfants.
11. Voir, par exemple: O.C.D.E., Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, *L'évolution de l'éducation préscolaire*, Paris, 1975.
12. Dans bon nombre de pays, les premières initiatives d'éducation préscolaire ont souvent été le fait du secteur privé; encore aujourd'hui sa contribution reste importante, parfois même prédominante, comme en Belgique ou dans les Pays-Bas.
13. L'année de l'enfant décrétée par les Nations-Unies en 1979 a été une occasion privilégiée d'attirer l'attention sur les besoins des enfants. Cet intérêt s'est vu soutenu par de nombreuses publications, dont certaines ont eu un effet important sur l'évolution des services. Citons en particulier: M. Goutard, *Problématique actuelle de l'éducation préscolaire dans les pays de la Communauté européenne*, Ed. Séries no 12, Bruxelles, 1980; R. Liljestrom, L'Enfant et la culture, Politiques culturelles, Série d'Études no 1., Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980; K. Jüscher, *Enfants et société: problèmes des réformes préscolaires*, CERI, Paris, 1980; OCDE, Les Politiques de la prime enfance: rapport analytique, CERI, ECE/80.02, Paris, 1980; W. Van der Eyken, *L'Éducation des enfants de 3 à 8 ans en Europe dans les années 80*, Conférence permanente des ministres européens de l'éducation, Lisbonne, 1981.

de services[14], on peut dire que les soins et l'éducation des jeunes enfants sont devenus, au cours des années 80, une préoccupation majeure.

L'accès à l'éducation préscolaire s'est donc grandement étendu dans la plupart des pays du monde, bien que les services dispensés restent encore souvent concentrés dans les grands centres urbains et rejoignent davantage les groupes d'âges qui précèdent immédiatement celui de l'école obligatoire[15]. Si le continent européen possède une réputation particulièrement enviable en ce qui a trait à l'accueil des jeunes enfants[16], on peut dire, cependant, que la plupart des pays industrialisés ont mis en place des structures d'accueil pour recevoir les enfants d'âge préscolaire. Les réformes éducatives entreprises dans plusieurs de ces pays ont facilité, sans toutefois l'imposer, la fréquentation de la maternelle et, dans plusieurs cas, autorisé l'accueil d'enfants plus jeunes. Malgré les difficultés économiques qu'ont connues les administrations publiques au début des années 80, rendant plus précaires les initiatives entreprises durant la décennie précédente, l'intérêt de servir les jeunes enfants est demeuré un acquis et continue même de se raffermir[17]. Ainsi, plusieurs pays de l'Est, la Russie en tête, dans un vaste plan visant à améliorer les enseignements dispensés, ont abaissé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire à six ans et proposé des objectifs visant une meilleure préparation au travail scolaire[18]. En Angleterre, on constate une tendance croissante à admettre des enfants de quatre ans dans les « Infant Schools », comme en témoigne l'examen des politiques locales, qui autorisent l'inscription des jeunes enfants dès le mois de septembre qui précède immédiatement leur cinquième anniversaire[19].

Aux facilités d'accès et aux taux accrus de fréquentation, se greffe également une tendance à l'allongement du temps consacré aux activités de l'éducation préscolaire. Plusieurs pays d'Europe et d'Asie ont une durée quotidienne de fréquentation qui se situe bien au-delà de trois heures. Des pratiques semblables commencent également à apparaître aux États-Unis; plusieurs États considèrent même que la demi-journée ne constitue qu'un minimum et conviennent d'allouer localement des fonds supplémentaires pour l'extension du programme[20].

---

14. Selon le rapport final de la consultation internationale sur l'éducation préscolaire parrainée par l'UNESCO, la croissance des services institutionnalisés à l'éducation préscolaire serait illustrée par les faits suivants:
    - augmentation des inscriptions des enfants, passant de 36,2 millions en 1975 à 44,6 millions en 1980, dont les plus hauts taux figurent en Asie (3,4 millions), en Europe et en URSS (3,1 millions);
    - augmentation des taux d'enregistrement des enfants de 3-5 ans entre 1975 et 1980, passant respectivement de 15,1% à 17,1%, dont les plus élevés sont en Europe et en URSS, alors que les plus bas sont en Afrique, en Asie et en Amérique latine.

    UNESCO, *Inernational Consultation on Pre-School Education*, Final Report, Division of Structures, Content, Methods and Techniques of Education, Paris, 23-27 november, 1981, pp. 3-4. Pour d'autres statistiques concernant les services d'éducation préscolaire et les taux de fréquentation, voir pour l'Amérique: A. Biemiller, E. Regan, D. Lero, *Early Childhood Programs in Canada*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1985, p. 38; L.J. Schweinhart, *Early Childhood Development Programs in the Eighties: The National Picture*, High/Scope Early Childhood Policy Papers, no. 1, 1985, pp. 7-8; « The Statistical Trends, Special Report: Early Childhood Education », dans *Principal*, vol. 64, no 5, 1985, pp. 16-17.
15. UNESCO, *International Yearbook of Education, Primary Education on the Threshold of the Twenty-first Century*, International Bureau of Education, vol. XXXVIII, 1986, p. 73.
16. Les Pays-Bas et certains cantons suisses accueillent les enfants dès 4 ans, alors que la Norvège, la Belgique et la France les reçoivent à 3 ans, souvent même à 2 ans. OCDE, *L'Évolution de l'éducation préscolaire*, p. 14.
17. On n'a qu'à recenser le nombre de colloques, de communications et de publications sur ce thème pour se convaincre de l'intérêt grandissant porté à cette question.
18. UNESCO, *International Yearbook of Education, Primary Education on the Threshold of the Twenty-first Century*, p. 74; voir aussi J. Dunstan, « Soviet Education: Some Issues of the Eighties », dans *NASSP Bulletin*, Vol. 66, no 454, mai, 1982, p. 30-44.
19. Cette tendance observée fait suite à une vaste enquête menée à l'automne 83 auprès de 92 autorités locales (LEAS). Voir: S. Cleave, J.B., Lunn, C. Sharp, « Local Education Authority Policy on Admission to Infant/First School », dans *Educational Research*, février 1985, pp. 40-43.
20. S.L. Robinson, « Kindergarten in America: Five Major Trends », dans *Phi Delta Kappa*, mars 1987, pp. 529-530.

En somme, au Québec comme pratiquement partout dans les pays industrialisés, l'éducation préscolaire est maintenant un fait solidement acquis dans les moeurs éducatives et fait désormais partie de l'expérience éducative normale d'un enfant[21]. L'universalité des services offerts a permis une fréquentation accrue de l'école maternelle. Ce phénomène de fréquentation précoce semble même devoir devenir la norme d'ici l'an 2000 pour les enfants de trois et de quatre ans et donner lieu à l'émergence de modèles éducatifs établis sur l'allongement du temps de formation[22].

On peut en dire autant des mesures destinées à assurer l'accès des enfants dits « en difficulté » à des services d'éducation préscolaire de qualité. C'est ainsi que, pendant les années 70, on a vu émerger des mesures instituées en vue de desservir les enfants handicapés ou issus de milieux socio-économiquement faibles. La reconnaissance des besoins spécifiques de ces enfants et les bénéfices obtenus par la mise en oeuvre précoce de mesures particulières ont eu un impact sur l'accès aux services existants et ont même donné lieu à l'expansion des mesures. Les États-Unis, en particulier, ont orienté leurs efforts en ce sens dès les années 60 et consacré des subsides importants pour pallier les carences du milieu d'origine et compenser les lacunes reliées à des handicaps de tous ordres[23]. Les politiques éducatives des provinces canadiennes ont été nettement influencées par ces orientations et ont permis l'élargissement des structures scolaires ordinaires à tous les enfants de cinq ans. Elles ont même généré l'établissement de mesures spécifiques pour des enfants plus jeunes. Ainsi, l'intervention précoce auprès des enfants à haut taux de risques d'échec scolaire a-t-elle imprimé un caractère proprement éducatif à leur prise en charge. Désormais, en plus des soins physiques et psychologiques qu'il faut nécessairement prodiguer à ces enfants, se dessine une perspective éducative qui privilégie leur potentiel effectif et leur culture d'origine.

Plusieurs pays de l'Europe occidentale ont également mis en oeuvre des mesures d'appui pour les enfants handicapés ou socialement désavantagés. On n'a qu'à jeter un regard sur les travaux du Conseil de la coopération culturelle (CCC) du Conseil de l'Europe pour se convaincre de l'intérêt porté aux besoins particuliers de certains groupes désavantagés, tels les enfants de travailleurs migrants, les enfants défavorisés sur le plan socioculturel, les enfants handicapés et même les enfants issus de régions à faible densité de population[24]. Dans l'« Avis sur l'éducation préscolaire en Europe », adopté en octobre 1977 par le Groupe de coordination de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Conseil de la coopération culturelle, la réduction de l'inégalité entre les enfants figure d'ailleurs au chapitre des grands objectifs de l'éducation préscolaire[25].

---

21. Voir, par exemple: J. Blackwell, « The Kindergarten Concept: A necessary Component of the Educational System », dans *Reading Improvement*, vol. 17, no 1, 1980, pp. 6-9.

22. M.J. Cetron, *Schools of the Future: How American Business and Education Can Cooperate to Save Our Schools*, McGraw-Hill, New- York, 1985, p. 94. La forte croissance des populations d'enfants au secteur privé est d'ailleurs là pour nous en convaincre. Si le secteur public aux États-Unis, en 1985, regroupe 3,7 millions d'enfants de 3 à 5 ans, le secteur privé totalise pour sa part 2,2 millions d'enfants. Cette croissance rapide des inscriptions au privé est due à la plus grande disponibilité des services à temps complet pour les enfants de 3 et 4 ans. Voir, à ce sujet: P.D. Snyder, « Trends in Education, the State of the Schools: A Special Report », dans *Principal*, vol. 66, no. 1., 1986, pp. 8-9.

23. Inauguré vers le milieu de la décennie 60, le projet *Headstart*, dont les stratégies visaient à hausser les compétences des enfants lors de leur entrée à l'école obligatoire, a drainé des fonds substantiels et suscité un vif intérêt, malgré les résultats mitigés dont fait état son évaluation. Depuis lors, d'autres projets tels *Follow-Through* et *Perry Preschool Project ont poursuivi des buts assez similaires. De plus, la loi 94-142 édictée durant la décennie 70 a permis le maintien de plusieurs jeunes enfants dans le milieu le plus normal possible et favorisé la fréquentation des maternelles ordinaires. Voir, à ce sujet: A.P. Turnbull, « Preschool Mainstreaming: A Policy and Implementation Analysis », dans Educational Evaluation and Policy Analysis*, Fall, vol. 4, no 3, 1982, pp. 281-291. La récente décision du maire Koch (1985) de New York de proposer un programme universel aux enfants de quatre ans, pour septembre 1986, illustre bien la persistance de cette volonté de mettre en place des services éducatifs particuliers. Voir, à ce sujet: New York City Office of the Mayor, *Take a Grant Step: An Equal Start in Education for All New York City Four-Year-Old*, Final Report of the Early Childhood Education Commission, New York, mars, 1986.

24. Conseil de l'Europe, *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire*, Strasbourg, 1979; Conseil de l'Europe, *Politiques préscolaires pour l'Europe occidentale*, Strasbourg, 1980.

25. Conseil de l'Europe, *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire*, p. 237.

On constate donc que l'établissement des services d'éducation préscolaire au Québec s'est fait selon des préoccupations et une dynamique largement comparables à ce qu'on peut observer dans l'ensemble des pays industrialisés. Si certains écarts devaient être notés, c'est sans doute du côté des tendances à abaisser l'âge d'entrée et à allonger le temps quotidien et la période globale de fréquentation qu'on pourrait les repérer. En regard de ces tendances, le Québec n'est pas dans le peloton de tête, mais ses façons de faire s'inspirent des mêmes préoccupations et des mêmes intentions de base.

1.2 Les populations desservies

Au Québec, au début des années 70, la population dénombrée au préscolaire atteignait quelque 107 993 enfants; en 1978-1979, elle affichait déjà une baisse importante, avec des effectifs de 83 091 enfants[26]. Ce nombre a toutefois enregistré une nouvelle hausse significative dès le début des années 80, pour atteindre 96 714 enfants en 1986-1987. Le tableau suivant fait état de l'évolution des effectifs depuis les cinq dernières années dans les commissions scolaires[27]. Il inclut les enfants de toutes les communautés culturelles, ainsi que ceux qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. La population préscolaire se répartit assez également entre les sexes, bien qu'elle démontre une légère supériorité numérique des garçons.

TABLEAU 1

SOMMAIRE DES EFFECTIFS SCOLAIRES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE (SECTEUR PUBLIC)

ANNÉE SCOLAIRE	EFFECTIFS 4 ANS	EFFECTIFS 5 ANS	TOTAL
1982-1983	5 650	88 194	93 844
1983-1984	5 842	88 538	94 380
1984-1985	6 271	91 861	98 132
1985-1986	6 238	91 779	98 017
1986-1987	6 225	90 489	96 714

Le secteur privé accueille, quant à lui, un peu plus de 2 800 enfants dans ses établissements. Le tableau suivant fait état des effectifs scolaires de quatre et de cinq ans dans ces établissements privés[28].

TABLEAU 2

SOMMAIRE DES EFFECTIFS SCOLAIRES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE (ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS)

ANNÉE SCOLAIRE	EFFECTIFS 4 ANS	EFFECTIFS 5 ANS	TOTAL
1984-1985	4	2 603	2 607
1985-1986	18	2 631	2 649
1986-1987	50	2 770	2 820

26. M.E.Q., Tableau des effectifs de la population scolaire de 1963 à 1979, *Programme d'éducation préscolaire*, p. 39.
27. M.E.Q., *Sommaire de l'effectif scolaire au préscolaire, au primaire au secondaire de 1982-1983 à 1985-1986*, Direction des services administratifs, 1987.
28. Le document précité ne tient compte des effectifs des établissements privés qu'à partir de l'année scolaire 1984-1985; pour des fins de comparaison, le tableau présenté ne retient que les seules trois dernières années.

L'examen de ces tableaux nous amène à constater une relative stabilisation des effectifs au préscolaire depuis l'année 1983-1984, la population potentielle de cinq ans étant en presque totalité rejointe et l'application des mesures issues des politiques sectorielles ayant commencé de produire les effets escomptés auprès des enfants de quatre ans. Il y a tout lieu de croire, cependant, que ce nombre accusera une certaine régression durant les quatre prochaines années, en raison du nombre de naissances enregistrées entre les années 1982 et 1985. Le tableau suivant situe la projection du nombre d'enfants de cinq ans qui seront rejoints par l'éducation préscolaire jusqu'en 1990[29].

TABLEAU 3

PROJECTION DES EFFECTIFS 5 ANS POUR LES QUATRE PROCHAINES ANNÉES

NOMBRE D'ENFANTS	ANNÉE DE NAISSANCE	ANNÉE DE FRÉQUENTATION MATERNELLE 5 ANS
91 000	1982	1987-1988
87 739	1983	1988-1989
87 610	1984	1989-1990
83 500	1985	1990-1991

Cette population, numériquement semblable à celle qui fut répertoriée lors d'années antérieures à la décennie 80, comporte maintenant une plus grande diversité de profils et de besoins. Cette diversité dans la composition de la population s'exprime par la présence d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes maternelles, présence souhaitée par les orientations proposées dans l'Énoncé de politique et Plan d'action publié en 1978. Rappelons ici qu'une insistance particulière a été mise sur l'accueil de ces enfants dans les classes maternelles ordinaires et sur l'ajout de services particuliers aux enfants lourdement handicapés de quatre ans. Ces objectifs s'inscrivent, on le sait, dans le sens d'une tendance observée dans un grand nombre de pays. Le tableau suivant identifie la population d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au préscolaire, ainsi que la part relative qu'ils représentent par rapport à la population totale[30].

TABLEAU 4

EFFECTIFS SCOLAIRES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE. ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

ANNÉE SCOLAIRE	EDAA (4-5 ans)
1982-1983	821 (0,87%)
1983-1984	1 056 (1,11%)
1984-1985	1 821 (1,87%)
1985-1986	2 049 (2,09%)

29. Gouvernement du Québec, *Le Soutien collectif recommandé pour les parents québécois*, Rapport du Comité de la consultation sur la politique familiale, 2e partie, 1986, p. 21.

30. M.E.Q., *Sommaire de l'effectif scolaire au préscolaire, au primaire et au secondaire de 1982-1983 à 1985-1986.*

De la même façon, l'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible publié en 1980, retenait comme objectif d'assurer aux enfants de cinq ans, mais aussi et surtout à ceux de quatre ans vivant en milieu économiquement faible, « ...le développement le plus équilibré et le plus complet possible... ». C'est ainsi que des maternelles-classes, des maternelles-maison et des maternelles-animation ont été mises en place dans les milieux défavorisés, en vue de répondre aux besoins éducatifs des jeunes enfants[31]. Un programme d'animation des parents appuyé par une télésérie éducative, « Passe-Partout », elle-même jumelée à des revues éducatives, a aussi rejoint plusieurs familles. Alors que, en 1980, on estimait rejoindre en trois ans plus de 25 000 enfants de quatre ans, les statistiques de l'année 1984-1985 montrent que 5 568 enfants de cet âge ont reçu des services dans le cadre des trois premiers modèles décrits plus haut et que 12 913 enfants ont été inscrits à l'Opération Passe-Partout[32]. Des crédits ont également été alloués pour le fonctionnement de ludothèques, centres de ressources mis en place localement et disposant de matériel éducatif pour fin de prêt aux enfants.

1.3 Les expériences complémentaires des enfants d'âge préscolaire

Comme les enfants de quatre et cinq ans pris en charge à l'éducation préscolaire fréquentent l'école à demi-temps, il est intéressant de voir quel type d'encadrement et de services leur est offert en guise de complément aux heures passées à la maternelle[33].

Bien que la famille soit encore le lieu privilégié des stimulations éducatives à cet âge, de nombreux parents utilisent plus ou moins régulièrement des services complémentaires d'encadrement, dans le but de fournir à l'enfant des activités d'éveil et de socialisation ou de se donner à eux-mêmes quelque assistance, voire quelque répit. La situation engendrée par la présence des femmes sur le marché du travail[34] a même obligé certains parents à recourir à de tels services sur une base permanente. Qu'elles soient supervisées par les parents à la maison ou par d'autres adultes, les activités ainsi offertes rejoignent des préoccupations qui vont d'un souci strictement sanitaire à des attentes précises sur le plan éducatif.

Il y a d'abord des familles qui, pour toutes sortes de raisons, ont opté pour une présence active de la mère auprès de l'enfant. Au retour de la maternelle, la mère organise des activités dans le but de stimuler l'intelligence et la curiosité de l'enfant. Souvent même, ces enfants participent à des activités sportives ou culturelles dans les centres de loisirs et de culture de leur milieu ou sont inscrits à des cours qui leur permettent d'exercer et de développer leurs possibilités. D'autres parents confient la garde de leur enfant et délèguent leur responsabilité à des personnes de leur entourage, à un membre de la parenté ou à une personne expressément désignée moyennant rémunération. Encore là, le degré de prise en charge éducative varie selon le type d'attentes et d'exigences des parents.

---

31. La *maternelle-classe* reçoit une quinzaine d'enfants à demi-temps sous la supervision d'une éducatrice spécialisée, alors que la *maternelle-maison* regroupe environ 6 enfants dans le milieu familial de l'un ou l'autre des enfants pour des activités éducatives à raison de deux demi-journées par semaine, ce dernier modèle permettant aux parents d'intervenir avec l'éducatrice. Quant à la *maternelle-animation*, elle ressemble à la maternelle-maison, sauf que ce sont les parents qui réalisent eux-mêmes les activités éducatives.

32. Voir, à ce sujet: *L'École s'adapte à son milieu*, p. 122; *Tableau des maternelles en milieu économiquement faible* et *Passe-Partout, année 1984-1985*, Direction de la Coordination des régions.

33. Si le présent propos s'attache aux activités extra-scolaires des jeunes enfants de 4 et de 5 ans, il importe néanmoins de rappeler que plusieurs d'entre eux ont déjà vécu des expériences éducatives diverses avant même leur entrée à la maternelle, par exemple, au sein de prématernelles ou de garderies privées; plusieurs expériences de ce genre sont mises en oeuvre par des associations de parents ou par des municipalités, moyennant la contribution financière des parents.

34. En 1979, près de 30% des mères d'enfants d'âge préscolaire étaient sur le marché du travail; en 1984, ce pourcentage passait à plus de 45%. Gouvernement du Québec, *Le Soutien collectif recommandé pour les parents québécois*, p. 103.

D'autres parents choisissent d'inscrire leur enfant à la maternelle privée en complément de la demi-journée passée à la maternelle. D'autres encore utilisent les services de garde organisés dans leur milieu, dans le cadre des modalités prévues par la Loi sur les services de garde à l'enfance[35]. C'est ainsi que, en complément des activités de la maternelle, plusieurs enfants de cinq ans participent à des regroupements au sein desquels une large part est faite au jeu et à divers apprentissages sensoriels, voire à des activités semblables à celles de la maternelle. Parfois même, l'enfant n'a pas à se déplacer à l'extérieur de l'école, les services de garde y étant assurés sur place[36]. Le tableau suivant fait état de la fréquentation des services de garde en milieu scolaire des enfants de quatre et de cinq ans depuis les cinq dernières années.

TABLEAU 5

SOMMAIRE DES INSCRIPTIONS DE LA POPULATION PRÉSCOLAIRE AUX SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE

ANNÉE SCOLAIRE	INSCRIPTION RÉGULIÈRE		INSCRIPTION SPORADIQUE	
	4 ANS	5 ANS	4 ANS	5 ANS
1982-1983	46	1 110	35	424
1983-1984	79	1 416	130	457
1984-1985	155	1 813	75	539
1985-1986	328	2 203	113	625
1986-1987	202	2 807	49	740

Si de nombreux enfants sont ainsi pris en charge par les adultes, il y en a d'autres, en revanche, qui sont pratiquement soustraits à toute surveillance de leur part ou qui ne relèvent qu'occasionnellement d'aînés qui ont le mandat de « veiller » sur eux. Se développant au gré des événements et des expériences qu'occasionne la présence d'amis dans l'entourage, plusieurs jeunes enfants sont contraints de s'occuper « seuls » et de combler ainsi leurs moments de liberté, la « clef au cou » ou devant le petit écran. D'après les commentaires recueillis, ces situations seraient plus fréquentes qu'on ne le croit et se présenteraient dans les milieux de tous les niveaux socio-économiques.

Il faut donc reconnaître que, en dehors des activités réalisées à la maternelle, les jeunes enfants vivent des expériences éducatives diversifiées, qui varient tout autant par le type de préoccupation éducative qui les anime que par le degré d'encadrement qui est offert. La maternelle n'est pas le seul milieu social que fréquentent les enfants, ni le seul lieu éducatif où ils exercent leurs habiletés. Les activités vécues dans la famille, à la garderie ou au contact de diverses personnes, de même que la fréquentation de prématernelles depuis l'âge de trois ans, permettent aux jeunes enfants de vivre des expériences éducatives de tous ordres et de se socialiser au contact d'autres enfants. En contrepartie, plusieurs d'entre eux sont encore très peu sollicités, voire parfois laissés totalement à eux-mêmes. Si l'on s'entend pour dire que cette période de la vie des enfants de quatre et de cinq ans reste déterminante pour leur développement, il importe que les activités menées à cet âge soient activement prises en charge par les adultes sur le plan éducatif.

35. L.R.Q., chap. 5-4.1, Loi sur les services de garde à l'enfance.

36. La loi prévoit le service de garde en milieu scolaire à l'intention des enfants inscrits aux services éducatifs de la maternelle et du primaire.

À cause de son statut privilégié, l'école perçoit souvent mieux que tout autre partenaire social la diversité des besoins exprimés par les petits à leur entrée à l'école. Elle est aussi souvent à même de constater l'énorme décalage qui sépare les profils de développement déjà tracés. Cela complique singulièrement la tâche d'avoir à répondre à ces besoins fort diversifiés. Il faut le dire: pour leur éveil et leur développement, tous les enfants ne dépendent pas également des seuls services offerts à l'éducation préscolaire.

1.4 Des besoins divers exigeant des réponses diversifiées

S'il est un constat qui se dégage à propos des jeunes enfants, c'est bien celui de la grande diversité de leurs besoins de développement.

Au cours des trente dernières années, en particulier, de nombreuses études[37] se sont penchées sur ce concept de « besoin », tentant d'en définir le sens et la portée chez l'être humain en général et chez les tout-petits en particulier. Les concepts dégagés de ces travaux sont connus; ils sont même largement passés dans le vocabulaire commun de l'école et de la maternelle. Leur prise en compte présente toutefois un intérêt particulier, dès lors qu'on les met en relation avec les diverses réalités sociologiques[38]. C'est ainsi que, de prime abord, on serait tenté de dire que les enfants d'aujourd'hui diffèrent fondamentalement dans leurs caractéristiques et que leurs besoins ont quelque peu changé. On peut même penser que les enfants actuels présentent une avance sur les générations précédentes, surtout en raison de l'abondance et de la diversité des ressources, de l'ouverture aux communications et du contact privilégié avec la culture technologique. S'il s'en trouve pour faire l'éloge des acquis de la société actuelle et des retombées qu'ils laissent sur le plan éducatif, il en est d'autres, en revanche, qui s'inquiètent du climat dans lequel baignent plusieurs enfants et, en particulier, de la qualité des apprentissages qui leur sont proposés.

On s'entend, en général, pour attester que les jeunes enfants accueillis à la maternelle diffèrent au fond très peu de ceux qui les ont précédés, du moins sur le plan de leurs besoins fondamentaux[39], ceux-ci gravitant toujours autour de la recherche de sécurité physique et affective, d'une part, de l'épanouissement personnel et social, d'autre part. Ce dont on convient toutefois, c'est que les transformations majeures vécues au sein de la société et de la famille actuelles ont modelé différemment les conditions de vie dans lesquelles les enfants se trouvent et diversifié grandement la nature des réponses éducatives que ces derniers reçoivent avant leur entrée à l'école. Certes, les enfants vivent des expériences différentes et plus variées que celles de leurs aînés, ce qui les amène à réagir plus vivement et plus précocement au monde qui les entoure et à faire montre d'un éventail plus large de connaissances et d'intérêts. Il faut sûrement voir là un privilège de l'évolution qui forge des êtres plus éveillés, parce que mieux informés et davantage stimulés. Les enfants n'enregistrent toutefois pas les mêmes stimulations et ne profitent pas du même accompagnement éducatif avant leur entrée à l'école. Il s'ensuit des différences marquées sur le plan de leur développement, obligeant de ce fait à considérer leurs besoins de façon différenciée à leur entrée à la maternelle.

La sensibilisation des parents au potentiel de leur enfant et la fréquentation de multiples ressources pendant la petite enfance amènent plusieurs enfants à des niveaux de développement enviables. Des éducatrices témoignent de la présence de petits de cinq ans qui possèdent déjà un langage évolué, une autonomie étonnante, voire des habiletés et un intérêt exceptionnels pour des activités de lecture et d'écriture.

---

37. On peut penser ici, par exemple, aux travaux de Maslow sur l'échelle des besoins humains. Voir: *Motivation and Personality*, New York, Harper and Row, 1970.

38. Cette mise en rapport fait voir le caractère relatif des besoins: selon les exigences qui ont cours au sein des sociétés, le portrait des besoins peut s'en trouver considérablement modifié. Voir, par exemple: R. Misiti, *Les Besoins des jeunes enfants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979.

39. La plupart des commentaires recueillis auprès des personnes- ressources consultées confirment cette assertion.

Ce qu'ils observent en contrepartie, c'est une déperdition importante chez plusieurs autres dans l'exercice d'habiletés de base qui jadis étaient manifestes dès la maternelle. On parle même d'un nombre croissant d'enfants qui présentent des lacunes importantes sur le plan de l'attention, de la motricité fine, de l'autonomie dans des comportements simples et dans le développement du langage. Ces situations seraient plus courantes qu'on ne le croit, alors même qu'on ne décèle aucun indice de problème organique. On peut être autorisé, sans doute, à parler d'un agrandissement de l'écart entre les besoins manifestés par les enfants, écart qui s'exprime tout autant par la variété que par l'intensité. Certes, l'on peut convenir des bénéfices d'une exposition précoce à des stimulations de tous ordres, mais on ne peut nier les retombées moins heureuses d'une telle situation chez les enfants pour lesquels un dosage requis ou un accompagnement éducatif stable et suffisant ne sont pas assurés.

En même temps qu'on constate des possibilités et des ressources plus grandes dans l'environnement en ce qui a trait à la petite enfance, on remarque aussi des modifications importantes dans les disponibilités manifestées et la prise en charge des enfants. Ce phénomène de société dépasse le cercle de la famille; il n'est pourtant pas sans l'influencer dans la manière de prendre en considération l'éducation du jeune enfant. La recherche de l'épanouissement personnel chez les adultes, la quête d'une réalisation sur le plan professionnel, l'obligation de travailler à l'extérieur sont autant de raisons qui ont autorisé des délégations de responsabilités; le degré de présence physique et d'accompagnement éducatif accordés aux enfants n'est pas sans en être affecté. Si certains ont trouvé plus facilement des substituts valables pour les seconder, d'autres arrivent difficilement à harmoniser leurs intérêts personnels et leurs responsabilités parentales, malgré les efforts faits en ce sens par la société. Pour de nombreux parents, la difficulté même de se réaliser personnellement et de trouver les ressources minimales rend encore plus difficile l'obligation d'assurer l'entretien physique et psychologique des enfants.

Cette disparité constatée chez les enfants oblige donc l'école maternelle à considérer les besoins de façon diversifiée et à offrir une variété de réponses aux enfants qu'elle accueille. Alors qu'elle doit apprendre à certains enfants à s'habiller seuls ou à formuler correctement une question, elle doit également offrir une réponse appropriée à ceux qui désirent écrire une histoire, lire des mots ou comprendre le fonctionnement d'un micro-ordinateur. Placée devant des enfants différents qui exigent de poursuivre leur évolution là où ils en sont, elle ne peut se centrer sur la moyenne des besoins manifestés ou mettre un accent exclusif sur la socialisation, la découverte de soi ou l'exercice systématique des habiletés préparatoires à la lecture et à l'orthographe. Elle est aussi amenée à composer avec certaines attentes sociales qui, au terme de l'année, exigent des enfants mieux préparés à effectuer des apprentissages scolaires formels. Les objectifs de développement proposés doivent donc permettre la mise en place d'activités qui rejoignent l'état des besoins de chaque enfant, sans harceler prématurément les uns ni ralentir indûment les autres. Ce n'est pas une mince tâche.

Ces faits et ces données devaient être rappelés, parce qu'ils sont de nature à faire mieux comprendre ce qu'il en est de nos services d'éducation préscolaire. Certains enseignements pourraient, en cours de route, être tirés de ces données, notamment des comparaisons faites. Mais d'ores et déjà, s'il est un fait majeur sur lequel devrait porter la réflexion des divers intervenants en éducation préscolaire, c'est bien celui de la grande diversité de l'état de développement et des besoins éducatifs des enfants au moment de leur entrée à la maternelle: dès la ligne de départ de l'éducation préscolaire, les tout-petits sont inégalement prêts et « équipés ».

C'est avec cette préoccupation que le Conseil:

(1) attire l'attention des éducateurs sur *le caractère très diversifié des besoins éducatifs des jeunes enfants* de quatre et de cinq ans et sur la nécessité pour l'école d'y apporter, dans le cadre des activités de l'éducation préscolaire, des réponses appropriées.

Chapitre 2
Les visées et les pratiques de l'éducation préscolaire

Dans ce deuxième chapitre, on s'emploiera à décrire les visées explicitement poursuivies par l'éducation préscolaire, de même que les principales activités à la faveur desquelles on propose de poursuivre ces visées. L'éducation préscolaire faisant partie intégrante du curriculum et l'État lui ayant donné un cadre spécifique d'exercice à l'intérieur du système scolaire, des énoncés officiels sont ici disponibles et permettent de mener à bien cette analyse. Ainsi, **L'École québécoise**[1] et surtout le **Programme d'éducation préscolaire**[2], de même que les guides pédagogiques qui l'accompagnent, exposent avec précision le fondement et le sens des visées et des pratiques retenues pour l'éducation préscolaire: c'est essentiellement à ces sources qu'on se référera dans ces pages.

On rappellera *d'abord* la visée générale de l'éducation préscolaire, la mission et les objectifs éducatifs qu'on y poursuit au Québec. Dans un *deuxième* temps, on essaiera de cerner plus concrètement la manière dont ces objectifs sont poursuivis dans les activités pédagogiques proposées par le programme. Enfin, en *troisième* lieu, on mettra ce projet en perspective, en le situant par rapport aux programmes français et ontarien et, plus globalement, par rapport aux tendances observées dans les pays industrialisés.

2.1 Une visée générale claire: le développement de l'enfant

Bien qu'elle loge physiquement dans l'école primaire du quartier, la maternelle n'est pas considérée comme une période de préparation directe à la première année de l'école obligatoire. **L'École québécoise** est explicite sur ce point: « Le but de l'éducation préscolaire concerne l'enfant et son développement plutôt que sa préparation directe aux apprentissages scolaires[3]. » Voilà résumée succinctement la mission de l'éducation préscolaire. Cette mission est également réaffirmée par le programme: « ...L'éducation préscolaire vise une éducation globale de la personnalité de l'infant[4]. » Ou encore: « ...La caractéristique de l'orientation actuelle... est de se centrer sur l'enfant et non sur des matières académiques[5]. » En revanche, on lui reconnaît indirectement quelques liens avec la vie scolaire, puisque la maternelle est définie comme « un « lieu de transition afin de favoriser et de soutenir... les fondements généraux essentiels à toute la vie scolaire future de l'enfant[6] ».

Cette option en faveur d'*une approche non scolarisante* se confirme à l'examen de l'objectif premier retenu pour l'éducation préscolaire. Traduit et précisé pour le jeune enfant de quatre ou de cinq ans, cet objectif vise à développer harmonieusement chez lui « ...toutes les ressources de sa personnalité en respectant les valeurs les plus fondamentales de cet âge, en l'introduisant graduellement à la vie dans une société qui déborde sa famille et son voisinage immédiat[7] ». Ainsi, se situant dans une perspective de développement intégral de la personne et mettant l'accent sur l'importance des dimensions personnelle et sociale, l'énoncé officiel ajoute qu'il s'agit d'amener l'enfant « ...à développer sa capacité d'utiliser un mode de fonctionnement qui lui permette de mieux intégrer ce qu'il vit... » et « d'avoir des relations plus riches et plus variées avec son environnement[8]». En réaffirmant que le but de l'éducation préscolaire est de « ...contribuer au développement harmonieux de l'enfant[9] », le programme reprend à son compte la perspective déjà identifiée par l'énoncé de politique, en apportant toutefois quelques précisions à la formulation de l'objectif global: « ...Permettre à l'enfant... de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et celle d'interagir

1. M.E.Q., *L'École québécoise. Énoncé de politique et Plan d'action*, Québec, 1979.
2. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, 1981.
3. M.E.Q., *L'École québécoise*, p. 124.
4. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 7.
5. *Ibid.*, p. 7.
6. *Ibid.*, p. 7.
7. M.E.Q., *L'École québécoise*, p. 29.
8. *Ibid.*, p. 30.
9. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 10.

avec son environnement[10]. » On a là le discours essentiel sur le but et les objectifs de l'éducation préscolaire, discours décrit aux parents dans des termes semblables, dans une brochure de renseignements[11] diffusée à leur intention.

En optant pour une mission axée sur le développement, **L'École québécoise** et le programme d'éducation préscolaire prennent position en faveur d'une éducation centrée sur l'enfant et sur ses capacités globales, le plaçant au centre même de l'acte éducatif. « L'enfant est au coeur du processus éducatif », dira l'énoncé de politique[12]. « L'inspiration du programme, c'est l'enfant », ajoutera le programme, précisant que l'enfant de quatre et de cinq ans doit être considéré comme un être ayant « un mode propre de penser et de sentir, un propre univers de relations et une expérience personnelle de la réalité[13]... » C'est la reconnaissance et le respect de la personne qui sont ici prônés, une personne agissant sur l'environnement « comme être unique, complexe, vivant et conscient[14] ». L'apprentissage n'a donc de signification que s'il se fonde sur le dynamisme de l'enfant considéré dans sa totalité, c'est-à-dire sur ses ressources, ses limites, ses expériences personnelles[15] et, partant, sur ce qu'il est et sur ce qu'il fait. On reconnaît ici la conception dite organique de l'éducation, inspirée d'une psychologie mettant l'accent sur les dynamismes de la personne et prônant un type de pédagogie axée sur une démarche active et globale du sujet[16].

En plus de se dire centrée sur l'enfant et d'en faire le principal moteur de son évolution, cette mission de développement accorde un *rôle central aux éducateurs*[17]. Aussi, le programme insiste-t-il sur l'importance et sur l'authenticité de leur engagement personnel: « Une autre intention de ce programme est de sensibiliser les éducateurs à la nécessité de développer des outils personnels d'analyse mesurant leur propre comportement pédagogique, de chercher les motivations qui animent leur travail et de mesurer l'écart entre ce qu'ils croient faire et ce qu'ils font réellement[18]. »

Considéré comme « partie du programme », le premier rôle de l'éducateur consiste à développer une « lucidité face à lui-même et face aux valeurs qu'il véhicule[19] », de façon à favoriser une adhésion libre, consciente et entière aux objectifs proposés. L'intervention éducative est présentée comme une action consciente, une sorte d'influence, dans le but 'de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action[20] ». Cette action consciente est basée sur la compréhension et l'acceptation de la réalité éducative personnelle de l'enfant et s'inscrit dans le sens d'une réponse significative à ses besoins actuels. Pour ce faire, le programme invite les éducateurs à s'engager dans un processus de critique professionnelle, de façon à permettre une auto-évaluation de leur acte éducatif. C'est donc dire

---

10. *Ibid.*, p. 10.
11. M.E.Q., *L'éducation préscolaire et le primaire*, Cahier de renseignements, Québec, 1983.
12. M.E.Q., *L'École québécoise*, p. 124.
13. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 8.
14. *Ibid.*, p. 10.
15. *Ibid.*, p. 10.
16. Le programme s'inspire d'une conception humaniste et existentielle de l'éducation, qu'il définit ainsi: « ...Conception qui a pour fin la personne et son développement dans un sens qui lui est propre et original, et pour laquelle la réalité vécue par l'enfant est le véhicule premier de sa volonté d'épanouissement. » (p. 35).
17. À l'instar de plusieurs documents relatifs à l'éducation préscolaire, y compris des documents ministériels, on utilisera parfois le féminin. C'est que, ici comme ailleurs, le personnel enseignant est très massivement féminin, de même que, au double sens du terme, le mot « maternelle ».
18. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 9.
19. *Ibid.*, p. 10.
20. *Ibid.*, p. 29.

toute l'importance des compétences professionnelles et des qualités personnelles, de même que des exigences de perfectionnement qui en découlent. D'ailleurs, de manière assez générale dans de nombreux pays, on note une tendance en faveur de l'affectation en maternelle de personnels de mieux en mieux qualifiés[21].

Ce discours général se concrétise dans la définition *des objectifs généraux* du programme d'éducation préscolaire. Ces objectifs sont au nombre de trois et correspondent, comme l'énonce le programme, à différentes sphères d'intervention[22]. Ils concernent: la connaissance de soi, les relations avec les autres et l'interaction avec l'environnement. Chacun de ces objectifs est à son tour explicité par d'autres objectifs — terminaux et intermédiaires — qui définissent le type de comportements à faire acquérir. Se développer, dans la perspective du programme, c'est apprendre à fonctionner harmonieusement à l'intérieur de chacune de ces sphères en jumelant « le savoir » et « l'agir ».

« Apprendre à se connaître soi-même » constitue le premier objectif énoncé par le programme. Ce qui est entendu ici, c'est la découverte du corps, des perceptions, des sentiments, des pensées et l'habileté à répondre à ses propres besoins. L'aspect individuel est privilégié. Les apprentissages visés peuvent aller de comportements simples, comme le seul fait de « nommer les parties du corps », jusqu'à la reconnaissance de ses besoins, ou encore de l'identification de ses ressources personnelles jusqu'à la représentation de soi-même[23].

Le *deuxième objectif* vise à « apprendre à entrer en relation avec les autres » et met en évidence les divers types d'habiletés sociales. Qu'il s'agisse de l'éveil aux réalités sociales et culturelles ou de l'habileté à entrer en relation avec les autres, la sensibilisation aux caractéristiques et aux indices physiques, émotifs et sociaux émis par soi ou autrui occupe une place importante dans cette sphère. Encore là, on peut viser des habiletés élémentaires, telles « observer les caractéristiques des individus » ou « apprendre à respecter les règles du groupe », ou encore des comportements sociaux plus évolués, tels « observer des indices émotifs et sociaux caractérisant les personnes » et « se donner ou accepter un rôle dans la vie du groupe[24] ».

Le *troisième objectif* consiste à « apprendre à interagir avec l'environnement »; il vise davantage la dimension cognitive de l'enfant dans ses rapports avec la réalité. Ici, l'appropriation des informations significatives et l'habilitation à agir sur l'entourage requièrent toutes les compétences reliées à l'exercice des habiletés mentales et à l'utilisation des différents types de symboles et de langages. Là encore, on aura des objectifs oscillant entre différents niveaux d'habiletés, tels « identifier des ressemblances et des différences », « faire des hypothèses », « choisir des actions et des rapports avec l'information perçue ou reçue » ou « ordonner les actions en séquence[25]... »

Ces trois grands objectifs, ainsi que ceux qui en découlent, sont tous considérés comme également importants pour le développement de l'enfant. Aucun indice ne donne à penser que certains objectifs sont privilégiés par rapport à d'autres; on laisse à l'éducatrice la responsabilité de mettre les accents nécessaires sur les aspects jugés prioritaires. Le choix des activités offertes doit néanmoins refléter la gamme des comportements qu'il convient d'exercer pour un développement harmonieux de la personne; comme il est dit dans le **Guide général d'interprétation et d'instrumentation**, la poursuite des objectifs du programme se fait essentiellement à travers les activités[26].

---

21. Voir, à ce sujet: S.L. Robinson « Kindergarten in America: Five Major Trends », *loc. cit.*, pp. 529-530; B. Spodek, *Pressures that promote Curriculum Schemes in Kindergarten*, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1981, pp. 8-9. Les recommandations 14, 15, 16 et 17 du Rapport final de l'UNESCO se rapportent précisément à des mesures touchant la nature des programmes de formation et les types de soutien pédagogique. Voir UNESCO, *International Consultation on Pre-School Education*, pp. 16-17.
22. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 12.
23. *Ibid.*, pp. 14-19.
24. *Ibid.*, pp. 19-23.
25. *Ibid.*, pp. 24-27.
26. M.E.Q., *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique*, 1982.

2.2 Des activités sous le signe de la souplesse

Le choix des activités éducatives n'est pas fortuit. Il doit se greffer sur les valeurs sous-jacentes aux objectifs eux-mêmes et sur celles de l'éducatrice; il doit également tenir compte de l'état actuel des besoins éducatifs des jeunes enfants.

Ces activités sont diversifiées dans leur nature et dans les niveaux d'habiletés qu'elles visent et s'étendent à différents domaines de l'activité humaine tels les arts, la motricité, le langage, les sciences et les mathématiques. Le personnel responsable de la maternelle est invité à organiser et à faire vivre les activités, en se préoccupant particulièrement du climat et de la richesse des stimuli dans l'environnement. C'est pourquoi on insiste tant sur la chaleur des relations humaines et sur la qualité des aménagements physiques mis en oeuvre pour soutenir leur réalisation.

Ainsi, des valeurs président au choix des activités. Au premier chef, il y a les valeurs sous-jacentes aux *objectifs officiels eux-mêmes*. Rappelons que ces valeurs se réfèrent fondamentalement à cette conception qui envisage l'enfant comme un être unique et global en développement et misent sur son engagement naturel dans l'apprentissage, c'est-à-dire sur sa contribution personnelle et active. Aussi, suggère-t-on aux éducateurs d'utiliser des critères fondés sur ces valeurs pour décider de la pertinence d'une activité et de sa cohérence avec les objectifs poursuivis. Ces objectifs sont en rapport avec le mode de penser et d'agir des jeunes enfants (plaisir et intérêt, appréhension du réel par le concret), avec leurs possibilités sur le plan de l'autonomie (liberté de choix, participation à la vie de la classe, prise en charge personnelle) et avec leurs capacités d'évolution (expérience de la réussite, amélioration de sa situation personnelle)[27].

La personne des éducateurs, avons-nous dit, tient une place importante dans l'esprit du programme. Aussi, *les croyances et les valeurs des éducateurs* influencent-elles fortement le choix des activités. Bien que cette référence ne soit pas exclusive, elle garantit néanmoins l'authenticité et l'engagement du personnel au sein des activités. Comme on peut le déduire également, elle engage fondamentalement la responsabilité personnelle. Même si cet engagement suppose cette participation active, elle doit toutefois être respectueuse de la contribution de l'enfant lui-même: « L'éducatrice valorise, en la respectant, la façon propre qu'elle a de percevoir et d'aborder les situations: il y a une dynamique entre ce qu'elle est, elle, et ce que sont les enfants, eux. Il s'agit d'un rapport de collaboration et de négociation plutôt qu'un rapport de force, d'autorité[28]. »

Les activités présentées à la maternelle prennent des allures différentes selon leur rythme, leur forme ou l'objectif poursuivi. Aussi, le guide général décrit-il une variété d'activités selon ces différents aspects. Elles prennent tour à tour le nom d'activité de routine, de transition ou d'ateliers; elles peuvent être spontanées ou planifiées; elles peuvent s'effectuer en groupe — grand ou petit — et être ouvertes ou fermées. Même les activités « ...dont on ne peut vérifier la pertinence[29] » (parce que l'enfant est inactif en apparence) sont prises en compte. Le guide accorde également une attention particulière aux *jeux libres*, les qualifiant de moments privilégiés au cours desquels l'enfant choisit, sans contraintes ni restrictions de la part de l'adulte, l'activité qui lui agrée. Quant aux *activités dirigées*, elles émanent de la volonté de l'éducatrice et s'adressent généralement à tous les enfants; elles peuvent, à l'occasion, porter sur des contenus notionnels.

Bien que certains s'interrogent sur l'aptitude des activités dirigées à répondre aux besoins individuels des enfants, le guide en suggère néanmoins la réalisation, compte tenu des bénéfices qu'elles procurent sur le plan de la régulation de la vie de groupe[30]. Ces activités dirigées s'exécutent souvent lors de

---

27. *Ibid.*, p. 31.
28. *Ibid.*, p. 33.
29. *Ibid.*, p. 36.
30. *Ibid.*, p. 38.

la planification, de l'organisation ou de l'évaluation de différentes tâches jugées essentielles pour l'atteinte des objectifs du programme. Quant aux *ateliers*, ils correspondent à des activités reliées à autant de domaines particuliers, tels les sciences, la couture ou les jeux éducatifs, pour ne nommer que ceux-là. Leur durée est fonction de l'importance ou de l'intérêt que l'éducatrice et l'enfant y vouent; ainsi, on verra souvent la mise en place de *coins* d'activités permanents, pouvant être fréquentés plusieurs jours par les enfants et témoignant d'une organisation plus stable d'ateliers.

Le déroulement d'une demi-journée à la maternelle s'effectue selon un *horaire* qui identifie les principales activités susceptibles d'être offertes aux enfants[31]. En plus de les faire participer à la vie du groupe, cette planification les aide à prévoir des activités et à s'orienter dans le temps; très souvent, un tableau témoin rappelle les choix effectués et tient lieu de support visuel aux enfants. Certaines activités, dites de routine en raison de leur caractère récurrent (tels l'habillage, la toilette, la collation et le rangement), font partie des actes quotidiens des enfants, mais véhiculent aussi des préoccupations éducatives. D'autres activités, tels les ateliers, certaines activités dirigées ou la causerie, peuvent présenter des contenus plus diversifiés, accordés aux préoccupations et aux thèmes retenus.

Le guide insiste également sur l'importance de proposer des activités qui permettent la poursuite d'*objectifs jumelés*. Afin d'inspirer les éducatrices dans leur démarche d'élaboration, le guide général propose une banque regroupant plus d'une quarantaine de prototypes d'activités de divers ordres[32]. Chacun de ces prototypes identifie les objectifs visés, les modalités de déroulement, le type de matériel requis, les variations possibles, ainsi que des formes possibles d'enrichissement. Enfin, des notes pédagogiques suggèrent aux éducatrices des comportements ou des attitudes à adopter en cours de déroulement. Ces activités peuvent être de l'ordre des jeux symboliques (se déguiser, mimer, jouer un rôle), de mises en situations qui amènent les enfants à se poser des questions ou à faire des liens (démonter des objets, jouer dans le sable, résoudre des problèmes), de la connaissance et de l'exercice des techniques (transporter de l'eau, découper, jouer à la cachette), d'expérimentations systématiques (construction, menuiserie, activités de mesure) ou de l'initiation à la vie collective (journal de classe, discussion coopérative).

Ainsi, les activités se déroulent dans un contexte de grande liberté, au gré des intérêts et des goûts des enfants. La participation des enfants aux activités de planification, d'organisation et d'évaluation, de même que le choix d'ateliers qu'ils exercent, témoignent de la place centrale qu'on leur accorde. De la même façon, leur degré personnel d'engagement dans les tâches est respecté, l'éducatrice n'intervenant directement que pour « ...stimuler, soutenir et confronter[33] » chacun d'eux dans sa démarche

---

31. Le guide général (pp. 45-46) propose des séquences qui tiennent pratiquement lieu d'horaire type. La première se présente comme suit:

« Arrivée des enfants, déshabillage
↓ ↓ → → → → → → → → → activité déversoir (ex: lecture)
↓
Causerie → planification → organisation des ateliers
↓
Travail en atelier → rangement
↓ ↓ → → → → → → → → → activité déversoir (ex: modelage)
↓
Collation → → → évaluation des ateliers
↓
Jeux libres → rangement
↓
Transition
↓
Habillage → départ ».

32. *Ibid.*, pp. 54-92.
33. *Ibid.*, p. 7.

de croissance. L'éducatrice contribue à mettre en oeuvre un cadre et des activités susceptibles de « laisser agir l'enfant selon sa nature d'enfant[34] ». Ce qui est donc privilégié comme mode d'apprentissage à la maternelle, c'est *le jeu*. Le jeu, affirme-t- on, « c'est l'activité par excellence où l'enfant agit par lui-même en investissant son attention, ses habiletés, sa créativité, sa persévérance »; on doit offrir à l'enfant « toutes les possibilités de fonctionner selon un mode d'apprentissage essentiel, le jeu[35] ». Tel est, somme toute, le climat qui caractérise les activités réalisées à l'éducation préscolaire.

2.3 Le sens des choix retenus: éléments de comparaison

On l'a vu, la visée fondamentale du programme québécois d'éducation préscolaire a des contours fort nets: il s'agit de favoriser le développement intégral de l'enfant. C'est une approche éducative centrée sur l'ensemble des dimensions de la personnalité de l'enfant et non formellement sur la préparation à entrer à l'école primaire. Cette préparation y trouve assurément son compte, mais par des cheminements qui ne sont pas de type scolaire. Afin de lever toute équivoque sur le sens des activités à réaliser avec les jeunes enfants, le programme formule même de nombreuses mises en garde contre la tentation de se livrer à une « préparation » trop marquée aux matières scolaires et au recours abusif aux exercices écrits.

Cette option en faveur du développement intégral de l'enfant — une option qui, au Québec, a inspiré l'essentiel des réformes pédagogiques à l'école primaire[36] et secondaire —, constitue un essai de synthèse de perspectives éducatives foncièrement différentes. Le programme de 1981 le rappelle[37], deux grands types d'influences ont marqué le développement de l'éducation préscolaire au Québec. Ces influences sont principalement issues des traditions scolaires française et nord-américaine. La première met l'accent sur les connaissances et les activités, les unes et les autres regroupées autour de centres d'intérêts proposés à l'enfant; la seconde valorise davantage les comportements d'autonomie et de bien-être et se construit autour des intérêts immédiats de l'enfant. Soucieuse de tracer sa voie à travers ces perspectives souvent divergentes, l'option éducative du programme québécois se réclame d'une orientation caractérisée par son intérêt porté à tout l'être, cherchant à répondre aux besoins de l'enfant en croissance sur tous les plans. Le programme québécois s'éloigne ainsi d'une position éducative plutôt centrée sur le développement d'habiletés reliées aux apprentissages scolaires formels; il refuse tout autant une conception de l'épanouissement personnel basé sur le traitement fragmenté des divers aspects de la personne. Il y a là un choix qui met explicitement l'accent moins sur l'apprentissage de contenus que sur le processus de développement de toute la personne[38].

Ce serait sans doute verser dans la simplification que d'attribuer à des systèmes existants la mise en oeuvre exclusive de l'une ou l'autre de ces tendances: les choix éducatifs ne sont jamais si nets qu'on puisse les enfermer dans des oppositions absolues. Des accents différents peuvent cependant être repérés, assez clairs même, dans les *modèles ontarien et français*. Ainsi, en France, les orientations de l'éducation préscolaire retiennent trois objectifs éducatifs: « scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer », des objectifs rattachés à un objectif général de développement de toutes les possibilités de l'enfant, en vue de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école et dans la vie[39]. En Ontario, par contre, dans les orientations générales définies par le ministère de l'Éducation, on insiste sur la nécessité pour tout enfant de pouvoir se développer le mieux possible

---

34. *Ibid.*, p. 3.
35. *Ibid.*, p. 3.
36. Dans le cas de l'école primaire, le Conseil a abondamment traité de cet aspect des choses, dans *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, chapitre 1.
37. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, pp. 40-43.
38. *Ibid.*, p. 12. Le programme hésite cependant à définir la personne, compte tenu des particularités qui marquent chaque personne: »...Le développement de la personne étant la résultante d'interactions complexes de plusieurs variables, il est fort difficile de la définir de façon précise pour des fins de programme, d'autant plus que la valeur première qui doit être respectée dans les classes est l'originalité du développement de chaque enfant. » *Ibid.*, p. 42.
39. Ministère de l'Éducation nationale, *L'École maternelle, son rôle, ses missions*, Paris, C.N.D.P., 1986, pp. 50-53.

selon ses talents et ses besoins, « ...de façon qu'il puisse poursuivre sa formation de manière satisfaisante et partager la vie de la collectivité avec compétence, intégrité et bonheur[40] ». Si, en toute logique, le programme français ne fait pas mystère d'une nette responsabilité de l'éducation préscolaire à l'égard de la préparation aux apprentissages proprement scolaires, notamment à l'écriture, les perspectives ontariennes, en revanche, sont très discrètes sur cet aspect de l'éducation préscolaire[41]. En cela, les perspectrives ontariennes, que l'on retrouve explicites dans les divers programmes locaux, sont assez proches de celles du programme québécois.

On retrouve le même genre de différence d'accent dans la formulation et le traitement des *objectifs particuliers* d'apprentissage. Alors que les objectifs des programmes québécois et ontarien sont formulés à partir de comportements attendus des enfants, ceux du programme français sont davantage énoncés en fonction de l'institution scolaire et des mandats des éducateurs. Il s'agit même là d'une différence assez marquée. Alors que les programmes locaux de l'Ontario[42] parlent de développement d'habiletés selon les différents aspects de la croissance humaine — physique, sociale, émotive, intellectuelle —, le programme français présente une typologie d'activités à partir desquelles les compétences de l'enfant sont exercées, ces activités se définissant « ...autant en termes de démarche que de contenu », selon les diverses manifestations du comportement humain[43]. Le programme québécois, quant à lui, refuse de traiter le développement selon des aspects particuliers de la personne et opte, au-delà des contenus, pour des objectifs comportementaux. La conception de la pédagogie et de l'intervention à laquelle il adhère est orientée vers la considération de la globalité et de l'individualité de chaque enfant; elle ne peut guère s'accommoder d'une démarche prédéterminée ou compartimentée[44]. En adoptant une perspective plutôt large sur le plan des objectifs, le programme québécois encourage les initiatives diverses des éducateurs, leur facilitant les occasions de varier et d'enrichir les activités. C'est ce qui est apprécié, d'ailleurs, par bon nombre d'éducatrices de la maternelle; mais c'est aussi ce qui peut faire problème. La latitude très grande accordée aux maîtres dans les classes permet des initiatives fort diversifiées, qui laissent apparaître des écarts très grands entre les milieux par rapport à la substance même des activités.

---

40. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Les Années de formation*, Circulaire P1J1, Toronto, 1985, p. 5. La même pédagogie est mise de l'avant pour le primaire. Elle s'inspire d'une option éducative centrée sur le processus de développement et d'apprentissage de l'élève et considère ce dernier comme « organisateur de son savoir ». Voir, à ce sujet: Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La Formation aux cycles primaire et moyen*, Toronto, 1976, p. 10.

41. Il y semble cependant acquis qu'il doit exister des liens entre le préscolaire et le primaire et que des activités orientées vers des tâches plus scolaires ne sont pas nécessairement incompatibles avec la mission préscolaire. Cette tendance semble également partagée par de nombreux éducateurs anglophones du Québec, si l'on se fie à des commentaires recueillis. Il faut peut-être voir là l'influence des pratiques instituées dans les « Infant Schools » britanniques, qui permettent l'amorce des apprentissages académiques formels entre les âges de cinq et sept ans.

42. C'est dans les documents publiés par les conseils scolaires qu'on peut mieux saisir les dimensions spécifiques retenues pour l'intervention au préscolaire. Bien que les textes qui les décrivent soient relativement succincts dans l'ensemble, ils font état des objectifs d'apprentissage poursuivis et des différents domaines d'habiletés auxquels ils s'appliquent. Nous nous référons ici, en particulier, aux documents suivants: The North York Board of Education, *Elementary Schools in North York*, Parents' Guide, 1986; The Board of Education for the City of North York, *Look, Hear, Developing Programs for Primary Children Based on Observation of Learning Needs*, 1983; The Board of Education for the city of Toronto, *Observing Children through their Formative Years*, Toronto, 1980.

43. Les domaines d'activités dont il est question sont les activités physiques, les activités de communication et d'expression orales et écrites, les activités artistiques et esthétiques, les activités scientifiques et techniques. Ministère de l'Éducation nationale, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, p. 54.

44. Le Programme d'éducation préscolaire énonce cinq principes susceptibles de caractériser la conception pédagogique qu'il prône: la globalisation, la personnalisation, l'actualisation, l'individualisation et l'harmonisation. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 11.

Le *recours au jeu* comme approche pédagogique à la maternelle est largement prôné dans le programme québécois; il s'inspire, pour une bonne part, de l'importance de la manipulation concrète d'objets de toutes sortes par l'enfant « de stade préopératoire » et de l'impact des jeux symboliques sur la construction des connaissances[45]. Il faut cependant noter que l'activité ludique dont il est question dans le programme dépasse la seule perspective de la manipulation d'objets, pour s'attacher aux formes d'animation ou de stratégies pédagogiques utilisées en classe par l'éducatrice. Cette perspective est également envisagée dans d'autres programmes. Ainsi, dans l'optique du programme ontarien, le jeu est considéré comme partie intégrante de l'apprentissage; c'est un moyen privilégié d'apprendre pour l'enfant et d'observer pour le maître[46]. Quant au programme français, il souligne la nécessité d'user de discernement dans le choix de telles activités, dans la mesure même où l'école ne peut raisonnablement offrir uniquement des activités à caractère ludique[47]. Le jeu est considéré comme une activité fondamentale, mais il est loin d'être considéré comme exclusif. Le maître est cependant invité à stimuler et à solliciter suffisamment les enfants, de façon à ce qu'ils s'engagent dans des activités susceptibles de correspondre à leur capacité d'apprentissage.

Les personnes mêmes de l'enfant et de l'éducatrice occupent une place importante dans le programme québécois. Celui-ci reconnaît même à l'enfant un rôle privilégié, voire une fonction de guide de l'activité éducative: « Le guide concret du véritable éducateur devra être d'abord l'enfant, ce qu'il est et comme il est[48]. » Il privilégie clairement des interventions inspirées par l'enfant, son bien-être et son évolution. Le programme français, pour sa part, insiste de façon plus marquée sur le rôle actif du maître dans l'inspiration et l'organisation des activités de la classe. L'insistance sur la nécessité d'une préparation journalière et sur la variété des compétences exigées traduit la volonté non équivoque de voir orientées et pleinement assumées les intentions pédagogiques des maîtres dans les activités offertes[49]. Le rôle important conféré au maître exige des attitudes et des conduites conscientes et empreintes de rigueur, la préparation minutieuse des activités étant considérée comme une des plus importantes. Tout en laissant une part d'initiative aux enfants dans l'organisation des activités, le maître français est invité à faire preuve de discernement et de leardership dans sa planification et sa conduite. Comparativement, le programme québécois insiste davantage sur l'importance des ressources personnelles nécessaires pour stimuler convenablement les enfants, dans le respect de leur degré d'évolution.

L'importance de la *formation et du perfectionnement*, on le comprend aisément, est partout reconnue, mais elle est abordée dans l'esprit des perspectives générales des divers programmes. Comme le programme québécois met l'accent sur l'autonomie professionnelle et l'évolution personnelle des éducatrices, il suppose que leurs compétences professionnelles et leurs qualités humaines se développeront en ce sens. La tâche est exigeante, car ce n'est pas parce qu'on valorise les activités spontanées des enfants qu'on doit assumer moins d'exigences de planification et d'évaluation. C'est même justement parce que la récupération habile des propositions des enfants exige une connaissance et une maîtrise personnelles des objectifs de développement prévus au programme que les éducatrices doivent être habilitées à orienter efficacement les activités dans le sens des buts poursuivis. Les initiatives et la spontanéité de l'enfant ne peuvent être la source unique ou le seul aboutissement des activités de la classe: on ne pourrait que déplorer les limites d'une telle perspective, qui nierait le rôle actif de l'éducatrice.

Le programme français insiste, quant à lui, sur l'importance de la culture générale des enseignants, sur leurs connaissances disciplinaires reliées aux différents domaines d'activités, ainsi que sur leurs compétences pédagogiques. Un accent important y est mis sur la connaissance des enfants, une connaissance théorique fondée sur l'apport des diverses sciences, mais aussi une connaissance pratique

---

45. Ici comme ailleurs, l'influence de Piaget a été déterminante. Voir, par exemple: J. Piaget, *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970.
46. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La Formation aux cycles primaire et moyen*, Toronto, 1976, p. 15.
47. Ministère de l'Éducation nationale, *L'École maternelle, son rôle, ses missions*, p. 77.
48. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 12.
49. *Op. cit.*, p. 64 et p. 76.

alimentée par le contact quotidien des enfants, qu'il s'agisse de la reconnaissance de leurs caractéristiques personnelles, de leurs rythmes, de leurs différents besoins sur les plans physique ou affectif, de leur environnement social et culturel ou de leurs diverses possibilités d'évolution. Les compétences des maîtres sont même, dans l'esprit du programme français, indispensables à la réalisation des objectifs éducatifs et doivent être raffermies à la faveur de l'expérience acquise.

De manière générale, ce qui frappe les observateurs à l'examen des objectifs retenus pour l'éducation préscolaire au Québec, c'est leur caractère de globalité et d'intégralité. Certains diront que ces objectifs constituent même le programme de toute une vie. Se connaître, entrer en relation harmonieuse avec les autres et interagir avec son environnement, n'est-ce pas que cela continue d'exiger des efforts constants bien au-delà de la période scolaire? Certes, ces objectifs généraux sont explicités par des objectifs terminaux ou intermédiaires, mais il faut sans doute convenir de leur allure très globale. Si certains attribuent à ces objectifs des avantages sans conteste, d'autres soulignent les efforts qu'ils imposent pour être vraiment compris par qui veut s'enquérir de l'importance et du poids relatifs accordés à des aspects plus spécifiques du développement. Leur seule énumération semble indiquer qu'ils ont tous un statut semblable et que leur poursuite revêt une égale importance. Bien que les guides qui enrichissent le programme apportent un éclairage supplémentaire sur leur portée et leur sens, on n'arrive pas toujours facilement à distinguer les accents relatifs. C'est sans doute le prix à payer pour le caractère global du choix éducatif fondamental qui a été fait.

Le Québec est d'ailleurs loin de faire cavalier seul dans cette option pour une éducation préscolaire orientée vers le développement intégral de l'enfant. En effet, c'est *à l'échelle mondiale* que l'on a observé un élargissement des perspectives éducatives pour l'éducation préscolaire et une volonté de dépasser la seule initiation aux disciplines et aux habiletés cognitives.

La considération de tous les aspects de la personne et la prise en compte de l'environnement social et culturel dans lequel elle évolue se sont de plus en plus substitués à une vision de l'éducation préscolaire très fortement influencée par une psychologie développementale qui mettait l'accent surtout sur le développement cognitif et qui en avait conduit plusieurs à voir dans l'éducation préscolaire l'extension vers le bas des objectifs éducatifs du primaire[50], voire l'amorce des apprentissages académiques formels. En plus d'une meilleure connaissance du processus d'apprentissage, ce qui a permis l'élargissement des perspectives, c'est la reconnaissance de besoins spécifiques non comblés de plusieurs enfants, aussi bien sur le plan personnel que sur le plan social[51]. Aussi, plusieurs programmes d'éducation préscolaire en ont-ils tenu compte, si l'on en juge par les objectifs officiellement énoncés[52].

---

50. Voir, à ce sujet: UNESCO, *International Consultation on Pre-School Education*, p. 7 et OCDE, *L'Évaluation de l'éducation préscolaire*, pp. 9-10. « L'éducation préscolaire n'est pas seulement une extension vers le bas de l'enseignement primaire. Elle s'inspire d'une philosophie et de méthodes centrées sur l'enfant qui, dans certains cas et dans certaines périodes de l'histoire de l'enseignement, ont été en nette opposition avec une philosophie plus formelle de l'enseignement primaire. Du point de vue du développement de l'éducation préscolaire, le principal mérite de la théorie du développement réside dans le fait qu'elle identifie la prime enfance comme une période cruciale pour l'apprentissage des enfants. » Conseil de l'Europe, *Politiques préscolaires pour l'Europe occidentale*, pp. 12-13. Si Pestalozzi, Froebel, Montessori et Decroly, pour ne nommer que ceux-là, ont contribué à développer une vision élargie de l'éducation à proposer aux jeunes enfants, il ne faudrait pas voir dans leurs propos la négation des découvertes de la psychologie du développement de Piaget.

51. Cette référence à un concept élargi est d'ailleurs traduite dans l'expression « Comprehensive Preschool Program » si souvent utilisée dans la littérature concernant la petite enfance. En plus des préoccupations éducatives qu'elle véhicule, cette expression se réfère à des fonctions de soins et de santé.

52. Voir, à ce sujet: G.R. Austin, *Early Childhood Education: An International Perspective*, Academic Press, New York, 1976; G.R. Lall, B.M. Lall, *Comparative Early Childhood Education*, Thomas Books, Springfied, 1983.

On ne saurait toutefois convenir de l'unanimité des tendances: on y note plutôt des polarisations assez constantes[53]. Il semble même qu'une tendance inverse soit en train de prendre forme, depuis les toutes dernières années, qui prône une amorce plus précoce des apprentissages formels[54]. Le ton des dernières réformes, particulièrement celles qu'on a entreprises en France et aux États-Unis[55], confirme l'émergence de cette tendance récente. Même en Ontario, un rapport récent recommandait au ministre de l'Éducation que les deux années de la maternelle soient jointes aux trois premières années du primaire pour former une seule section, caractérisée « par une continuité de la planification et de l'élaboration du programme d'études, par la souplesse au niveau de l'admission dans une classe et de la progression de l'élève[56] ».

Cette tendance en émergence, observable bien au-delà du monde occidental[57], est surtout soutenue par les parents, qui voient des avantages à ce que l'école devance les processus d'apprentissages formels chez les jeunes enfants. Mieux informés des bénéfices que procurent les expériences précoces de stimulation intellectuelle[58] et influencés par certains bilans sombres rapportés dans la littérature éducative au sujet des résultats scolaires des jeunes, de nombreux parents souscrivent à l'idée de vouer une importance accrue aux disciplines académiques[59]. L'amorce précoce des apprentissages formels est alors vue comme une solution aux performances médiocres des jeunes; d'ailleurs, des observateurs notent que, selon que les programmes du préscolaire sont orientés vers des préoccupations d'ordre académique ou axés sur le développement affectif et social, ils produisent des effets précis dans l'un et l'autre de ces domaines[60]. Une enquête, effectuée en 1981 par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique

---

53. On classifie généralement les modèles à partir de deux appellations: soit une approche développementale ou une approche centrée sur des préoccupations académiques.

54. Cette tendance est décrite et commentée par B. Spodek, dans une communication présentée à la rencontre annuelle de l'« American Educational Research Association » à Los Angeles en avril 1981: *Pressures that Promote Curriculum Schemes in Kindergarten*.

55. Pour plus d'information, voir: J.-P. Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Librairie générale française, 1985; National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, Washington, 1983; J. Bennet, *First Lessons. A Report on Elementary Education in America*, Washington, U.S. Department of Education, 1986.

56. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport de l'étude sur les premières années de formation*, Toronto, 1985, p. 1.

57. Ainsi observe-t-on ce phénomène au Japon où un diagnostic d'insuffisance est posé par les parents en ce qui a trait aux contenus véhiculés à l'éducation préscolaire. Les pressions exercées sur les jardins d'enfants et les garderies contraignent les personnels des écoles à inclure des objectifs orientés sur les habiletés de lecture et d'écriture, ce qui engendre ainsi une forte compétition entre les institutions. Voir: U.S. Department of Education, *Japanese Education Today. Task force of the OERI Japan Study Team*, Washington, 1987, pp. 21-23.

58. De nombreuses publications rendent compte des possibilités d'obtenir des résultats concrets avec les petits, grâce aux stimulations fournies dès le bas âge. Mentionnons en particulier: R. Cohen, *Plaidoyer pour des apprentissages précoces*, Paris, P.U.F., 1982; Siegfried et Thérèse Engelman, *Comment donner à vos enfants une intelligence supérieure*, Verviers, Les Nouvelles Éditions Marabout, 1978. G. Doman, *J'apprends à lire à mon bébé*, Paris, Retz, 1978.

59. Cette préoccupation est renforcée par l'usage de plus en plus généralisé de tests standardisés pour mesurer les performances scolaires des enfants. Les pressions engendrées par ces pratiques inciteraient les personnels des écoles à tendre finalement vers des objectifs d'instruction, ainsi que le souhaitent plusieurs parents. Voir, à ce sujet: B. Spodek, *Pressures That Promote Curriculum Schemes in Kindergarten*, pp. 6-7

60. Voir: G.R. Austin, *Early Childhood Education, An International Perspective*, New York, Academic Press, 1976, pp. 343-344.

sur les besoins de l'éducation préscolaire[61], révèle une telle tendance à propos des buts éducatifs de la maternelle. Elle laisse d'ailleurs voir des opinions différentes, selon qu'il s'agit des parents ou des personnels de l'école. Même si les parents considèrent la dimension affective comme importante, c'est cependant dans une proportion moindre que les personnels des écoles, puisqu'ils jugent encore plus importants les objectifs reliés à la préparation scolaire des enfants. Une enquête menée récemment aux États-Unis auprès de 3 000 directions d'école responsables de classes maternelles, démontre, en contrepartie, que les préoccupations d'ordre scolaire ne devraient être considérées que moyennement prioritaires dans les buts éducatifs de la maternelle, alors que le développement social et l'apprentissage du langage figurent parmi les plus importants[62].

Point n'est besoin d'allonger la liste des éléments de comparaison pour démontrer que ce n'est pas la belle unanimité dans les choix éducatifs de base relatifs à l'éducation préscolaire. Si des sociétés très expérimentées ont accordé plus d'importance au développement cognitif, d'autres, en revanche, ont plutôt décidé de faire large place au développement affectif et à l'univers des émotions de l'enfant. En fait, à l'éducation préscolaire comme pour l'ensemble de l'école de base, on observe aisément l'influence de ces deux tendances[63]. Ce n'est pas qu'on puisse vraiment choisir entre l'une ou l'autre: qui, en effet, admettrait ne pas s'intéresser au développement intégral de l'enfant? Mais, dans la pratique quotidienne de la maternelle, il est possible de repérer des approches et des façons de faire qui traduisent des modulations diverses, voire des préférences marquées. Même dans certains systèmes scolaires aux fortes traditions, les courants pédagogiques d'inspiration rogérienne ont exercé une énorme influence. Ce fut sûrement le cas au Québec, ainsi que le Conseil l'a récemment rappelé à propos de l'école primaire[64], même si le programe propose, lui, de poursuivre un objectif éducatif général axé sur l'équilibre du développement.

C'est en raison de la recherche de cet équilibre que les finalités mises de l'avant par le programme québécois d'éducation préscolaire méritent d'être maintenues et réaffirmées. Cet équilibre pourrait même guider certains ajustements d'insistance dont traitera le chapitre troisième du présent avis. Mais, pas plus que dans le cas de l'école primaire, il n'y a lieu de remettre en cause l'inspiration de base de notre programme d'éducation préscolaire. À tout le moins dans l'énoncé du projet lui-même, cette inspiration est déjà caractérisée par une volonté d'harmoniser les perspectives et de réaliser la synthèse que visent justement bon nombre de systèmes d'éducation[65]. Certes, l'équi libre proposé n'est pas facile à réaliser, mais ce n'est pas dans les formulations que, s'il doit y en avoir, les corrections de trajectoire devraient s'opérer. C'est pourquoi le Conseil:

(2) réaffirme *le bien-fondé et l'importance de la mission de développement de l'enfant confiée* à l'éducation préscolaire, une mission axée sur le *développement équilibré* des fonctions cognitive, affective, sociale et motrice.

---

61. British Columbia Dept. of Education, *British Columbia Kindergarten Needs Assessment 1980: General Report*, A Report to the Ministry of Education, Victoria, 1981, pp. 85-86. Le rapport du Comité aviseur mis en place par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan dans le but d'orienter le sens du curriculum propose que le programme du préscolaire soit vu comme « le premier pas vers l'acquisition des apprentissages communs essentiels ». Voir, à ce sujet: Saskatchewan Education, *Program Policy Proposals*, Report of the Core Curriculum Advisory Committee, Regina, 1986, p. 20.

62. Cette enquête, dont les résultats ne sont pas encore disponibles, rend également compte des points de vue des enseignants sur les mêmes questions. Pour des données partielles, voir: « Educational Research Service, A Kindergarten Survey », dans *Principal*, mai, 1986, pp. 22-23.

63. À propos des influences qui ont marqué la prise en charge des jeunes enfants entre les années 1920 et 1975, voir: B. Biber, « Cognition in Early Childhood Education: A Historical Perspective », dans B. Spodek, H.J. Walberg, *Early Childhood Education, Issues and Insights*, McCutchan, P.C., Berkeley, 1977, pp. 41-64.

64. C.S.E., *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, chapitre 1.

65. « L'effort pédagogique actuel consiste à tenter de faire la synthè se des deux exigences (...ouverture à la vie personnelle des enfants et objectifs mieux définis et planification plus méthodi que) et d'introduire dans tous les domaines d'expérience une intervention pédagogique à la fois souple et sûre qui sache res pecter les démarches autonomes des enfants, mais aussi les stimu ler pour que chaque enfant atteigne la plénitude, la richesse et la maîtrise dans chacun de ces domaines. » G. Mialaret, J. Vial, *Histoire mondiale de l'éducation. De 1945 à nos jours*, Tome 4, Paris, P.U.F., 1981, P. 396.

Chapitre 3
Un équilibre à mieux assurer

Les choix éducatifs qui caractérisent le programme québécois d'éducation préscolaire sont fondamentalement sains, avons-nous dit en conclusion des analyses qui précèdent. Ils sont, au surplus, tout à fait convergents avec ce qu'on peut percevoir des tendances générales en cette matière. L'intégralité du développement de l'enfant, que la plupart des systèmes s'appliquent à promouvoir, est déjà nettement inscrite au coeur des visées de ce programme. C'est là une raison de plus de ne pas remettre ces visées en question.

Dans la manière de mettre ces choix en oeuvre et de les traduire dans les pratiques de la maternelle, voire dans la manière de les définir et de leur donner un visage concret, il est moins évident que l'intégralité du développement n'ait pas souvent épousé la cause d'une pédagogie beaucoup plus centrée sur le développement affectif et la libre créativité enfantine que sur le développement des habiletés cognitives. Il n'est pas dit non plus que l'approche résolument non scolarisante du programme n'a pas amené bien des intervenants à développer une sorte d'allergie à l'égard de tout ce qui pourrait constituer une préparation à l'école proprement dite. De là à identifier développement cognitif et apprentissage scolaire et à les opposer tous deux au développement affectif et au développement intégral, il peut n'y avoir qu'un pas, aisément franchi.

C'est à lever certaines équivoques conceptuelles qu'on s'emploiera dans la *première* partie de ce chapitre. Puis, dans chacune des quatre autres parties, on attirera l'attention sur certains aspects du développement de l'enfant, tantôt pour en suggérer la consolidation, tantôt pour souligner l'intérêt qu'il y aurait à leur accorder plus d'attention, voire à donner un coup de barre dans leur direction. C'est ainsi que la *deuxième partie* traitera de la consolidation souhaitable des objectifs liés aux dimensions motrices et sociales du développement de l'enfant. En *troisième* lieu, on soulignera ce besoin incontournable qu'est le développement du langage. Quatrièmement, on évoquera l'enrichissement possible de l'éveil artistique. En cinquième et dernier lieu, on rappellera l'importance, souvent oubliée à l'éducation préscolaire, de l'éveil aux univers de la mathématique et des sciences.

3.1 La « préparation » à l'école: des équivoques à lever

Dans les discussions entourant les objectifs de l'éducation préscolaire, il est difficile d'éluder la question de la préparation des jeunes enfants à l'école proprement dite. Certes, il n'est pas rare qu'on interprète cette préparation de manière très étroite et qu'on l'assimile, par exemple, à l'initiation aux rudiments techniques de la lecture, de l'écriture et du calcul, à l'usage systématique, voire mécanique, de symboles conventionnels, dont on a beau jeu à dire qu'ils sont déconnectés de l'expérience réelle des enfants. Mais il n'est guère plus rare d'entendre soutenir que le développement personnel de l'enfant exclut toute forme de communication par le biais de ces signes de la culture que sont, par exemple, les signes du langage écrit ou des mathématiques. Se développent ainsi des visions d'allure exclusive, qui scolarisent d'emblée toute forme de préparation à l'école — et on sait que le programme québécois refuse catégoriquement les approches scolarisantes de l'éducation préscolaire — ou qui, à l'opposé, voient dans le développement de l'enfant une démarche spontanée, aléatoire, réalisée au hasard des jours et des événements.

Bien que le programme ait clarifié le sens qu'il donne au concept de « préparation » et qu'il se soit distancé de ces perspectives réductrices, l'idée que la maternelle pourrait « mieux préparer » les enfants aux apprentissages formels revient continuellement dans les propos des éducateurs. Cela mérite qu'on s'y arrête quelque peu. Certes, venant d'enseignants oeuvrant au primaire, plusieurs de ces points de vue risquent de prendre l'allure de pressions ou de commandes visant à faire de la maternelle l'antichambre du primaire et à lui faire assumer des mandats d'ordre « académique ». Certes aussi, les propos issus des bilans négatifs de l'école émeuvent souvent les parents, les forçant en quelque sorte à se retrancher derrière des positions plus traditionnelles face à l'apprentissage, même au stade de la maternelle. Mais la cause n'est pas entendue pour autant: beaucoup de citoyens s'interrogent sur la manière

dont l'éducation préscolaire peut le plus utilement préparer les enfants à entrer à l'école. Le temps et le potentiel des enfants sont trop précieux et trop d'enfants de la maternelle seraient, en d'autres systèmes d'éducation, en âge d'aller à l'école, pour qu'on accepte volontiers que l'éducation préscolaire puisse, à la limite, n'être qu'une salle d'attente ou une salle de jeu.

Il faut bien reconnaître que l'entrée en première année met en évidence d'importantes lacunes chez nombre d'enfants. Et ces lacunes sont souvent dues à l'insuffisance du développement de certaines fonctions élémentaires jugées essentielles pour aborder les apprentissages formels. En clair, on se demande souvent si la maternelle, parce qu'elle doit justement se soucier du développement du jeune enfant et, partant, dépasser les seules satisfactions reliées à son bien-être immédiat, met suffisamment l'accent sur les aspects qui entretiennent quelques liens avec les réalités linguistique, scientifique et mathématique. On est loin ici de revendications qui proposeraient d'aborder formellement la lecture dès la maternelle ou de procéder à l'apprentissage des données de base en mathématique, encore qu'il faille reconnaître que plusieurs enfants possèdent déjà, dès leur entrée en maternelle, des acquis significatifs en ce sens. Il y a davantage, dans ces observations, un appel à accentuer la systématisation de certains apprentissages, tout en respectant le caractère spécifique de la mission conférée au préscolaire.

On l'a déjà dit, les positions définies par le programme au regard de la mission de l'école maternelle sont pertinentes et recueillent généralement l'adhésion des éducateurs. Encore faut-il voir comment on s'y prend concrètement pour les mettre en oeuvre. Aussi est-ce finalement dans les objectifs poursuivis et dans les activités réalisées en classe de maternelle que l'on peut le mieux saisir le sens des intentions et des priorités effectives. À cet égard, c'est en pleine conformité avec l'esprit du programme que l'école maternelle peut être un lieu où l'on s'attache au développement de l'enfant *en favorisant méthodiquement des apprentissages significatifs* qui ne sont pas sans liens avec les futurs apprentissages scolaires. Si cette optique a pu être interprétée de façon restrictive et étriquée, il serait néanmoins de courte vue de ne point l'accueillir. Ce qui importe, c'est que les enfants de la maternelle se développent en construisant, exerçant et validant leurs connaissances et que les objectifs poursuivis leur permettent de le faire sur différents plans. En un sens, cela constitue une préparation à la période scolaire future, puisque ces activités contribuent à en fixer les assises.

Tout en adhérant au bien-fondé des choix définis pour la mission éducative du préscolaire, à savoir le développement intégral de la personne de l'enfant, rien n'empêche donc de souhaiter qu'on y favorise des apprentissages plus systématiques. *On peut préparer à l'école sans commencer l'école.* Et préparer à l'école ne signifie pas qu'on ne joue plus, qu'on ennuie ou même qu'on « scolarise ». Développer méthodiquement les bases mêmes de la motricité, du langage, de la pensée et de l'imaginaire, stimuler l'appétit d'apprendre, ouvrir à des univers où il y a toujours plus à apprendre: est-ce vraiment « scolariser »? Ou n'est-ce pas tout simplement éduquer et, justement, se livrer à des « activités d'éveil »? Tout cela est-il plus brimant que de cultiver le minimum, d'apprendre à se satisfaire de peu et à confondre la banalité et la trouvaille? Les objectifs fixés pour l'éducation préscolaire permettent de « préparer » les enfants à l'école proprement dite. Définie dans des perspectives qui vont bien au-delà des approches scolarisantes, cette préparation est éminemment souhaitable et de plus en plus souhaitée dans un nombre croissant de pays. Encore faut-il qu'on lève les ambiguïtés qui, en bien des milieux, en grèvent la conception même. On peut dès lors souhaiter, en plein accord avec les objectifs du programme, que la maternelle « prépare » plus résolument les enfants aux apprentissages proprement scolaires. C'est à explorer quelques dimensions de cette préparation qu'on consacrera le reste de ce chapitre.

3.2 La motricité et la socialisation: des acquis à consolider

La maternelle s'est traditionnellement montrée attentive au développement moteur et à la socialisation du jeune enfant, ses mandats l'y invitant avec insistance. Placé dans un environnement qui met à sa disposition du matériel varié, guidé par des activités qui l'invitent à déployer ses habiletés motrices et côtoyant journellement des petits compagnons de son âge, le jeune enfant effectue des apprentissages importants qui influenceront sa vie future et marqueront ses capacités d'adaptation dans un avenir souvent proche. Ces aspects sont importants, à tel point que ces motivations inciteront souvent les parents à inscrire, parfois même très tôt, leur jeune enfant à la garderie, à des cours spécialisés ou à la

prématernelle. C'est donc dire que, avant même la période préscolaire, plusieurs enfants ont déjà l'occasion d'amorcer des activités plus intensives sur divers plans, ce qui leur procure une aisance parfois remarquable dans leur fonctionnement.

Ces pratiques ne sont pas sans influencer les activités qui sont proposées aux enfants de cinq ans. La maternelle se voit maintenant dans l'obligation de *tenir compte des expériences antérieures* des jeunes et de favoriser l'acquisition d'habiletés plus substantielles dans ces domaines. Tout en maintenant des objectifs relativement simples pour chaque dimension, le programme offre à cette fin des possibilités d'exploiter des comportements plus complexes. Ces adaptations sont à souhaiter, puisque la notion de développement impose que l'on s'attache à une certaine progression dans les exigences.

Dans cette perspective, il n'apparaît pas excessif d'espérer qu'un enfant puisse, à la fin de la maternelle, maîtriser des habiletés relevant de la motricité fine, de telle sorte que les exercices de calligraphie lui soient alors rendus plus aisés. Il n'est pas outrancier non plus de s'attendre à ce qu'un enfant fasse montre d'une capacité d'attention qui lui permette d'être disponible aux autres, ou d'une autonomie qui le conduise à se donner ou à respecter des règles. On ne peut pas dire qu'il y a des exigences excessives dans ces attentes, surtout quand on connaît les possibilités réelles d'un enfant de cet âge: en juin, faut-il le signaler, la très grande majorité des enfants de la maternelle ont déjà six ans accomplis ou sont sur le point de les atteindre. De telles initiatives ne constituent pas, à proprement parler, des apprentissages académiques formels, mais elles sont reliées à des conduites tout aussi nécessaires que souhaitées pour l'amorce des apprentissages en classe de première. Il y a même dans cette maîtrise d'habiletés de base des enjeux de bien-être et d'autonomie personnels.

Même si des interventions précoces sont déjà entreprises à la maison ou au sein d'autres groupes auprès de certains enfants, c'est loin d'être le cas de tous. En effet, il n'est pas rare de voir des situations qui traduisent la pauvreté de plusieurs expériences enfantines. Que d'enfants, parce que submergés de jeux à piles ou paralysés par la télévision, n'ont pu s'adonner à la fabrication d'objets simples de toutes sortes, favorisant l'utilisation de divers matériaux ou instruments pour découper, plier, marteler, coudre, boulonner ou assembler; combien n'ont pu affiner leur motricité, créer, jouer! Plusieurs éducatrices diront même que ces activités simples sont plus convoitées qu'on ne le croit par les enfants. Combien également n'ont pas pu expérimenter des échanges avec des petits compagnons, grâce auxquels ils exercent leur langage, confrontent leurs idées et apprennent graduellement à se distancer de leur point de vue égocentrique.

En se consacrant à ces activités d'allure apparemment élémentaire, l'éducation préscolaire remplit sa mission, tout autant que lorsqu'elle s'applique à initier les enfants à des tâches plus complexes et jugées plus évoluées. Si elle ne le faisait pas, certains enfants n'auraient tout simplement pas l'occasion d'expérimenter des aspects essentiels de la croissance humaine. Souhaiter qu'elle ne s'y cantonne pas n'équivaut pas à en sous-estimer l'importance. La maternelle doit maintenir ses préoccupations et consolider ses acquis en matière de motricité et de socialisation. C'est même à solliciter plus intensément les enfants dans ces directions qu'il faut l'encourager.

3.3 Le développement du langage: un coup de barre à donner

Beaucoup d'éducatrices et d'observateurs s'interrogent sur l'importance qu'accorde le programme d'éducation préscolaire à cette dimension essentielle du développement du jeune enfant qu'est le langage.

Plus d'un parent est préoccupé par la place qu'occupe le langage dans les activités de la maternelle, d'autant plus que, pour les non-initiés qui scrutent les objectifs du programme, cette intention n'apparaît pas de façon évidente dans les textes qui en traitent[1]. Il faut reconnaître que le programme ne parle pas de façon spécifique de cet aspect du développement. Ce qu'il en dit, c'est à l'occasion de la présentation des objectifs: « identifier ses goûts », « élaborer des règles », « être capable de s'opposer », « faire des liens », « exprimer les informations significatives », etc.[2] ». Pour connaître les intentions qui animent

1. La brochure mise à la disposition des parents (M.E.Q., *L'éducation préscolaire et le primaire*, Cahier de renseignements, Québec, 1983) n'aborde pas cette question spécifique.
2. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, pp. 16-26.

cette préoccupation, c'est au guide pédagogique portant sur le langage au préscolaire[3] qu'il faut se référer. Bien que ce document requière une attention soutenue en raison de son degré de spécialisation, il présente un intérêt majeur pour qui veut mieux situer la pensée pédagogique du programme à ce sujet.

Ainsi, le langage, appelé ici « *habileté à communiquer* », est présenté « dans ses relations avec le développement social et cognitif de l'enfant[4] »; c'est pour cette raison que sa préoccupation doit transcender l'ensemble des objectifs éducatifs poursuivis. Les interventions relatives à la communication « se pratiquent dans toutes les activités de la maternelle », à l'intérieur « d'un contexte d'usage significatif », à partir « d'une interaction authentique[5] ». Ainsi, le guide envisage cette préoccupation comme *intégrée à l'ensemble de la vie de la classe*: « Les occasions de faire des interventions sur le développement du langage sont donc très fréquentes et il n'est pas nécessaire de suggérer... des activités de communication en surplus[6]. » Il y est même ajouté qu'il est « préférable de profiter des actes de communication qui se déroulent dans le cadre des activités de la maternelle, car on est assuré que, dans celles-là, les enfants communiquent entre eux avec des buts fonctionnels réels ». Les interventions sont donc orientées en fonction des besoins des enfants et visent à développer la compétence à communiquer, c'est-à-dire à mieux expliciter et formuler les messages. Bien qu'elles ne soient pas faites dans la perspective d'un enseignement correctif, ces interventions permettent à l'éducatrice d'agir sur la qualité de la communication par le biais de techniques appropriées[7].

On saisit bien ici le sens qui émane de l'ensemble de ces propos et la façon de concevoir le développement du langage à la maternelle. Cette perspective est d'ailleurs cohérente avec l'esprit qui se dégage des propos tenus dans les programes d'études du primaire et du secondaire. Le langage est resitué dans une perspective de communication et prend tout son sens dans l'authenticité même des situations que vit l'enfant: c'est l'option qui est faite actuellement au Québec en ce qui a trait au langage oral ou écrit. Il semble bien que cette approche de la communication rallie bon nombre d'éducateurs[8] et qu'elle soit efficace. En revanche, même si les assises psycholinguistiques d'une telle option s'avèrent fondées et sont pédagogiquement articulées, elle en inquiète certains, pour lesquels le langage doit faire l'objet d'une attention plus systématique et ce, particulièrement en période de bas âge.

Invoquant des phénomènes dont les effets n'ont plus à être démontrés (présence active réduite des parents, interactions verbales plus limitées en raison de la taille des familles, vaste espace occupé par la télévision, solitude de plusieurs enfants, cohabitation des cultures), d'aucuns prétendent que le langage des enfants se développe dans un contexte d'interactions fragiles et qu'il présente même des lacunes importantes dans plusieurs cas. Aussi considèrent-ils la maternelle comme l'occasion privilégiée de faire d'importants apprentissages dans ce domaine. Il leur semble y avoir quelque naïveté à penser que les seules situations de la vie courante à la maternelle puissent fournir un degré suffisant de stimulations en vue d'assurer le développement optimal des habiletés langagières, intention d'autant plus irréaliste qu'on prétendrait pouvoir la poursuivre dans toutes les activités. Ce point de vue est également souligné dans le programme français d'éducation préscolaire, lorsqu'on y traite de l'importance des activités de communication: « Le simple usage de la langue pour les besoins de la vie de la classe n'est pas suffisant pour développer le langage, notamment chez les enfants qui parlent peu ou qui semblent déjà accuser des difficultés dans ce domaine[9]. » Même les programmes de stimulation précoce mis en oeuvre aux États-Unis ont été justifiés dans leur entreprise par l'importance de l'accent qu'ils ont mis sur le

---

3. M.E.Q., *Le langage au préscolaire*, Guide pédagogique, 1982.
4. *Ibid.*, p. 9.
5. *Ibid.*, p. 25.
6. *Ibid.*, p. 26.
7. Plusieurs d'entre elles sont expliquées dans le guide pédagogique et soutenues par de nombreux exemples.
8. De nombreux témoignages dans les revues à caractère pédagogique *(Québec français, Vie pédagogique)* font état d'un degré de satisfaction important quant à la nouvelle perspective de l'enseignement de la langue maternelle.
9. Ministère de l'Éducation nationale, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, Paris, C.N.D.P., 1986, p. 56.

langage[10]. Plus près de nous, les mesures pédagogiques instituées pour les enfants de quatre ans ont également retenu les mêmes préoccupations. Aussi, une intervention plus accentuée apparaît-elle essentielle pour la majorité des enfants, de façon à renforcer et à améliorer les structures linguistiques de base.

Malgré la fécondité des propos du guide pédagogique sur la manière d'aborder les activités, tout milite en faveur d'*une traduction plus énergique des intentions* affirmées dans les objectifs du programme. Il n'y a pas de contradictions à poursuivre les objectifs énoncés et à les mettre en oeuvre dans des activités plus soutenues et plus substantielles, voire plus sytématiques dans certains cas. Cela respecte tout à fait les perspectives du développement intégral de l'enfant, le langage étant le premier outil qui donne accès à une plus grande égalité des chances. L'accent mis sur la compréhension, l'élocution, la conception, l'expression et l'écoute constitue un type d'intervention des plus susceptibles d'aider l'enfant dans son développement. Ces intentions n'ont rien à voir avec une série d'exercices fastidieux et répétitifs auxquels on soumettrait l'enfant, en dehors d'un contexte réel de communication. Car, par-delà les nombreuses précautions que prend le guide pour éviter que le développement de l'habileté à communiquer soit vu comme une simple technique, c'est un discours fort exigeant qu'il tient pour orienter les interventions des éducatrices: acuité à saisir le style implicite des propos de l'enfant, climat chaleureux, intention précise et dosage approprié des interventions, clarté et précision de leur propre langage d'éducatrice. On ne peut trop rappeler ici l'importance de s'imprégner de ces visées pédagogiques. On peut même penser que les enfants y gagneraient si les éducatrices s'en inspiraient davantage.

À cette question du langage, se rattache celle de la place qu'occupe l'initiation au *monde de l'écrit* à la maternelle. Sa simple mention éveille encore des fantasmes inquiétants chez plusieurs éducateurs. Encore là, le programme évoque seulement: « ...Par l'expression, l'enfant explore au niveau symbolique d'autres zones d'essais et d'erreurs[11]... » Pour sa part, le guide pédagogique présente le langage écrit en étroite relation avec la lecture et leur traitement réciproque relève d'une plus grande familiarité du jeune enfant avec les « habiletés indispensables à l'acquisition du langage écrit et directement reliées à lui[12]... » Cela concerne plus précisément le développement de certaines attitudes, telles le goût d'apprendre à lire et à écrire. Cela concerne aussi la maîtrise de certaines techniques comme l'orientation ou le tracé des symboles, de certaines habiletés de discrimination de sons, de lettres et de mots, et de compréhension de mots plus usuels. Le livre et les messages écrits occupent, dans cette perspective, une place de choix dans l'environnement et leur utilisation s'intègre à l'intérieur d'activités significatives, souvent à partir de l'expérience des enfants.

Si l'on a craint que le programme d'éducation préscolaire ignore l'importance de mettre en contact l'enfant avec l'univers symbolique de l'écrit — et cela, en prenant position pour une mission axée sur le développement —, on ne peut pas dire qu'il a négligé pour autant cette dimension de la communication humaine chez l'enfant. En reconnaissant que « la lecture et l'écriture ont des caractéristiques spécifiques avec lesquelles il y a tout avantage à familiariser le jeune enfant[13] », le guide explicite le sens que doit prendre cette initiation avec les tout-petits et fournit de nombreuses suggestions d'activités qui respectent l'imagination, l'intérêt et la dimension ludique de l'apprentissage de l'enfant. Encore là, on peut se demander comment ces préoccupations sont traduites dans les faits aux parents, puisque les objectifs qui leur sont transmis en font bien peu mention. On peut même se demander si la liberté laissée aux éducatrices ne finit pas par en dispenser plusieurs d'aborder cet aspect important de la formation. Cela mérite réflexion, puisque la considération de cet aspect est elle-même tributaire de la valeur que l'éducatrice lui attribue, souvent à partir de ses croyances et de ses compétences personnelles.

---

10. Nous pensons ici, en particulier, au programme *Head Start* mis en oeuvre auprès des enfants de milieux défavorisés. Voir, à ce propos: L. Webster, R.M. Schroeder, *Early Childhood Education, An Overview*, Princeton, Princeton Book Company, 1979, pp. 107-110.
11. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, 1981, p. 26.
12. M.E.Q., *Le Langage au préscolaire*, p 52.
13. *Ibid.*

Pour sa part, le Conseil est d'avis que la maîtrise du langage constitue une des clefs du développement intégral du jeune enfant. « *Montrer à parler* », comme on le dit couramment, c'est aussi montrer à penser, à nommer les choses, à discerner les éléments de l'expérience, à faire des nuances, à entrer en discussion. À cet égard, même le nombre de mots et de concepts que maîtrise le jeune enfant peut déterminer son accès au vaste monde de la connaissance, voire à la qualité de la vie. User d'onomatopées et de désignations approximatives, acquérir l'habitude de faire des phrases incomplètes, confondre les différences et y être implicitement encouragé par défaut de stimulation et de correction: même en bas âge, cela n'est pas une bonne école de solide formation de base. L'expérience montre d'ailleurs que, selon qu'ils sont plus ou moins stimulés en bas âge, les enfants prennent, au regard du développement du langage et de la pensée, des avances ou des retards difficilement surmontables. Si le service public d'éducation préscolaire doit avoir des visées d'égalisation des chances, ce pourrait bien être d'abord à ce chapitre, élémentaire mais fondamental s'il en est, du développement du langage. De nouvelles insistances seraient indiquées. Peut-être même un coup de barre.

3.4 L'éveil artistique: au-delà de l'expression spontanée

S'il est un domaine auquel les activités de la maternelle ont traditionnellement fait une large part, c'est bien celui des arts. Expression corporelle, mime, danse, comptines, ritournelles, peinture, modelage, etc.: nombreuses sont les initiatives de ce type dans les classes. Les images qu'on entretient de la maternelle sont d'ailleurs souvent habitées de castelets, de marionnettes, de chevalets, de dessins ou de maquettes de toutes sortes. L'environnement est généralement vivant et coloré et les enfants rapportent à la maison des productions diverses et nombreuses. D'ailleurs, le programme consacre, par le biais d'un guide spécifique sur les langages artistiques[14], une grande importance à ces activités, celles-ci représentant autant de moyens de mieux se connaître, d'entrer en relation avec le monde et de transiger avec l'environnement. Le programme table sur le fait que c'est d'abord et surtout par plaisir et par intérêt que l'enfant s'engage dans des activités artistiques. En conséquence, il invite les éducatrices à respecter *le potentiel créateur* des enfants et à n'attacher qu'une valeur relative aux résultats. Le programme reconnaît aussi que la démarche artistique de l'enfant doit se baser sur une perception personnelle des réalités; c'est une démarche qui invite l'enfant à concrétiser ses perceptions et à accueillir ses propres réactions, ainsi que celles de l'éducatrice et de ses pairs, dans le but d'évaluer sa propre démarche[15].

Les parents encouragent eux-mêmes de telles formes d'expression à la maison, aidés en cela par l'évolution sociale qui a permis une plus juste considération de ces aspects importants de la culture. Les garderies et les prématernelles consacrent plusieurs de leurs activités à exploiter ces habiletés chez les jeunes enfants, qui sont d'ailleurs fascinés par la magie des couleurs, des formes, des sons et des mouvements. Les activités culturelles organisées dans plusieurs municipalités mettent également à l'affiche des ateliers ou des cours spéciaux à l'intention des jeunes enfants. La maternelle se doit d'y être sensible, parce que, au-delà de l'expression personnelle, les visées qui y sont poursuivies sont bien de l'ordre de l'exploration de l'esthétique et de l'ouverture à la culture. C'est d'ailleurs ces fonctions que veulent aussi remplir les activités reliées aux visites dans les musées, à l'audition de concerts, à la participation à des spectacles de danse ou à des pièces de théâtre.

Si, au cours de la petite enfance, un fort accent doit être mis sur le goût, l'aisance et l'intérêt pour ces formes de langage, rien ne s'oppose à ce qu'une attention soit également accordée à l'examen plus critique de la démarche de l'enfant. Plusieurs enfants sont amenés très tôt à ces formes de confrontation, sans pour autant être brimés dans leur expression. Il y a, là comme ailleurs, une question de dosage. Le guide appuie une telle perspective, en signalant que la capacité de réagir de l'enfant contribue à « ...solliciter son intelligence, son jugement personnel, sa sensibilité[16]... » L'enfant qui finit par penser que toutes ses productions sont des chefs-d'oeuvre n'est pas nécessairement sur la voie du développement intégral.

---

14. M.E.Q., *Éveil aux langages artistiques à la maternelle Guide pédagogique, préscolaire*, 1986.
15. *Ibid.*, pp. 23-30.
16. *Ibid.*, p. 26.

Des réticences sont parfois exprimées par rapport à des initiatives qui autoriseraient des formes d'évaluation des productions artistiques des enfants. L'on invoque, pour s'y soustraire, la diversité des valeurs esthétiques et la subjectivité des critères d'appréciation de la qualité de l'expression. Plus encore, dans plusieurs cas, on s'y oppose en accueillant avec éloges tout ce que l'enfant produit, afin d'activer sa créativité. On sent un certain malaise à devoir juger du langage artistique des enfants, d'autant plus qu'on s'exprime souvent moins aisément soi-même dans ces domaines. On a même tendance à réduire l'expression artistique au bricolage, par exemple.

Il ne serait pas inopportun que l'école maternelle s'engage de façon plus active dans l'*éveil du sens critique* de l'enfant et qu'elle lui fournisse des occasions de confronter ses productions et de déployer ainsi au mieux ses habiletés critiques. Il ne s'agit pas de forcer l'expression des enfants ou encore de l'orienter dans un sens déterminé; il s'agit encore moins de la coter à partir de jugements dépréciatifs ou de remarques plus ou moins méprisantes. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que les activités d'éveil artistique exigent autant de soin et d'attention que les autres aspects du développement. Le sens de telles activités dépasse l'ordre de l'« occupationnel » et sont d'emblée dans le registre d'une meilleure compréhension de soi et des autres. Des défis intéressants peuvent être proposés aux enfants dans le cadre de projets plus substantiels, voire dans un début de fréquentation des grandes oeuvres, défis qui amènent l'enfant à dépasser le premier jet de l'expression spontanée et à expliciter le sens de ses démarches. Il y a tout lieu de faire confiance au potentiel de l'enfant et de croire tout autant à sa capacité critique qu'à sa créativité. Le Conseil est d'avis que l'éveil artistique y gagnerait en profondeur et en efficacité.

3.5 Les explorations mathématiques et scientifiques: des dimensions à renforcer

Comme éléments fondamentaux de la culture et comme expériences capitales pour le développement opératoire, les mathématiques et les sciences méritent leur attention dans les activités de la maternelle. Ces préoccupations sont surtout exploitées en rapport avec le troisième objectif du programme: « apprendre à interagir avec l'environnement », que spécifient des objectifs intermédiaires tels que « ...expérimenter, savoir utiliser différentes ressources, utiliser les objets et les ressources de manière originale et constructive, etc.[17]. »

Encore là, l'intérêt et l'initiative pédagogique des maîtres influent fortement sur la qualité des activités proposées aux jeunes enfants. Ainsi, des « coins » de sciences peuvent être mis en place, permettant aux enfants d'observer, d'explorer, de mesurer et d'expérimenter. Des jeux logiques, des collections d'objets, des contenants de tous ordres, des appareils usuels peuvent occuper les rayons des étagères et susciter des activités entre les enfants. Parfois, ces initiatives intéressent davantage certains enfants, qui y accordent une importance privilégiée. Dans certaines classes, même le micro-ordinateur commence à trouver sa place dans le matériel mis à la disposition des enfants. De façon assez générale, on peut dire que de telles initiatives sont présentes dans les classes. Les éducatrices sont sensibles à l'accueil des propositions des enfants et tiennent grand compte de leurs questions et de leurs préoccupations.

Alors que l'exploration scientifique et technique réussit certaines percées, on peut dire que l'univers des mathématiques est exploré plus occasionnellement et plus sporadiquement. Certes, on remarque toutes sortes d'initiatives qui permettent la reconnaissance de symboles numériques, l'exploration de petites collections d'objets, la manipulation et la caractérisation de formes, les jeux d'orientation dans l'espace et le temps et l'initiation à certaines mesures, mais l'intensité et la qualité de ces activités dépendent beaucoup de l'éducatrice, de l'importance et de l'intérêt qu'elle porte à cette initiation. On connaît les craintes que ces disciplines, jugées arides, inspirent aux adultes et, en particulier, à beaucoup de femmes[18]; les éducatrices ont en ce sens une responsabilité très grande face à l'examen de leurs attitudes personnelles. On connaît également l'importance que ces disciplines revêtent dans le cursus scolaire de l'enfant. Les sciences et les mathématiques font, en outre, partie de la vie quotidienne de l'enfant et de son patrimoine culturel. Elles constituent en ce sens des éléments fondamentaux dont l'exploration ne peut être ignorée, même à la maternelle.

---

17. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 24.
18. Cet aspect a été traité dans un avis du Conseil, *L'Enseignement des mathématiques à l'école primaire*, Québec, 1985, pp. 17-19.

Il importe donc que des initiatives en ce sens s'intensifient sur une base plus permanente et qu'elles soient conçues en fonction de problèmes concrets que des enfants de cinq ans peuvent résoudre. La démarche scientifique et mathématique procède d'interrogations et exige d'être stimulée et alimentée dans son déroulement. Elle peut partir des questions et des problèmes de l'enfant et dépasser le stade de l'observation des événements, pour l'amener à s'interroger et à formuler des réponses satisfaisantes. Il est important d'aider l'enfant à développer ce réflexe de questionnement au-delà d'une simple alerte passagère ou de conjonctures accidentelles, d'alimenter sa curiosité et de lui fournir un soutien actif dans ses explorations. Ce soutien peut se traduire par des questions précises de la part de l'éducatrice et un environnement riche qui témoigne de ces préoccupations. À cet égard, l'élaboration d'un guide pédagogique[19] traitant de ces préoccupations rendrait grand service.

Un tel guide pourrait sans doute aider les éducatrices à accorder des accents plus soutenus à l'exercice des processus de pensée. Directement inspiré par les perspectives du nouveau programme de mathématique du primaire, il pourrait, par exemple, stimuler l'exploration des « concepts unificateurs[20] », qui permettent de se familiariser avec diverses classifications et d'établir des relations entre les objets. Ces représentations permettent à l'enfant de réfléchir sur les différents concepts, de les utiliser et de les traduire dans un langage personnel. À cet égard, on ne saurait trop insister sur le rôle du langage dans le développement de la pensée et sur l'importance des verbalisations en cours d'activités. De la même façon, l'utilisation d'un matériel concret approprié ne peut que favoriser l'exercice de la pensée; en effet, celle-ci ne peut se satisfaire, pour évoluer, de la simple transcription de symboles ou de traits de jonction illustrant des relations entre des objets de même utilité. Le développement de la pensée des jeunes enfants exige des projets substantiels qui s'enracinent dans l'action et qui stimulent le goût d'aller plus loin[21].

Les activités à caractère scientifique et mathématique proposées à la maternelle doivent donc aller au-delà des simples accidents de parcours, si intéressants soient-ils. Elles doivent s'attacher à des défis réels et accessibles et viser l'approfondissement des notions. Les objectifs de développement intégral justifieraient ici une attention plus systématique.

En somme, ce sont les objectifs déclarés de développement intégral qui commandent d'eux-mêmes l'équilibre des activités et des accents. Ces objectifs sont sains et il n'est nul besoin de procéder à leur révision. On peut seulement souhaiter que, dans leur mise en oeuvre, l'intégrité du développement de l'enfant

---

19. En 1975, le ministère de l'Éducation a bien publié un document intitulé *Éveil mathématique*; c'est un document qui, tout en faisant partie de la série *Les activités à la maternelle*, constituait le fascicule H du *Guide pédagogique en mathématique pour le primaire*. Le Ministère a également publié deux guides en langue anglaise: *Kindergarten Activities, Introduction to Mathematics*, (1975) et *Kindergarten Activities, Sciences* (1967). Il s'agit de guides pédagogiques conçus en fonction des anciens programmes, mais figurant encore dans la liste des guides autorisés, telle qu'elle apparaît dans l'*Instruction 1987-1988*. Ces documents contiennent des suggestions intéressantes, mais l'évolution des connaissances, particulièrement en didactique, et la refonte des programmes eux-mêmes exigeraient qu'on procède à une mise à jour dont le résultat serait un guide franchement nouveau. En mathématiques par exemple on pourrait ne plus traiter les «concepts unificateurs» à la manière d'un thème, ne plus lier nécessairement l'apprentissage des nombres naturels au calcul dans des bases différentes, situer les unités de temps et de capacité dans le contexte d'objectifs plus larges et accentuer l'approche dite de «résolution de problèmes». Il convient toutefois de souligner que le ministère de l'Éducation a récemment publié les résultats d'une recherche commandée portant sur l'utilisation de l'ordinateur à la maternelle. Il ne s'agit pas d'un guide pédagogique et l'objet en est plus spécifique que ce que nous préconisons ici. Mais c'est un instrument qui pourra aussi rendre service. Voir: Charlotte GÉLINAS, *Jeux éducatifs informatisés et résolution de problèmes à la maternelle*, Québec, 1987, (Coll. «Technologie éducative»).

20. Par concepts unificateurs, on entend des concepts mathématiques fondamentaux, permettant à l'individu de s'initier au mode de pensée et d'expression qui caractérise la mathématique. Par exemple, la classification des éléments d'un ensemble selon diverses propriétés. Voir: M.E.Q., *Programme d'études. Mathématiques. Primaire*, 1980, p. 20.

21. « Les connaissances dérivent de l'action. Les structures de l'intelligence sont un prolongement direct de l'action. Pour permettre à l'enfant d'apprendre conformément au fonctionnement propre à son développement, l'école doit lui permettre d'agir. » E. Palacio-Quintin, *Apprendre les mathématiques, un jeu d'enfant*, Québec, P.U.Q., 1987, p. 34.

soit effectivement poursuivie. Pour sa part, à la lumière de ses observations et de ses analyses, le Conseil est d'avis que certains renouvellements d'insistance permettraient de mieux pratiquer cet équilibre: le développement du langage et des processus mentaux de base devrait figurer en tête de liste de ces ajustements.

Il n'est nul besoin pour cela de « scolariser » la maternelle. Dans le plein respect de sa mission spécifique, l'éducation préscolaire peut s'employer à poursuivre ces objectifs essentiels au développement des enfants et à leur cheminement futur. Qui le fera si, avec les ressources et les compétences pédagogiques sur lesquelles elle peut compter, l'éducation préscolaire ne s'en préoccupe pas efficacement?

C'est dans ces perspectives d'amélioration que le Conseil:

(3) recommande que, pour réaliser plus efficacement l'équilibre visé par l'éducation préscolaire, on accorde *plus d'attention à l'exercice rigoureux des processus mentaux et à l'acquisition d'habiletés de communication*, particulièrement par l'enrichissement des activités concernant le développement des habiletés langagières, artistiques, mathématiques et scientifiques;

(4) recommande au ministre de l'Éducation de faire préparer, à l'intention des enseignants du préscolaire et en vue d'une sensibilisation plus soutenue des enfants à ces aspects de leur culture, *un guide pédagogique* portant spécifiquement sur l'*éveil de la pensée mathématique et scientifique*.

Chapitre 4
Quelques questions discutées

Dans le contexte général de la mission et des objectifs de l'éducation préscolaire, certaines questions spécifiques font l'objet de discussions et de réflexions plus soutenues ces derniers temps, ainsi qu'ont pu l'observer les membres du Conseil et de sa commission de l'enseignement primaire à l'occasion de l'élaboration du présent avis. Il a paru utile d'en traiter ici quelques-unes, d'autant plus que leur prise en considération permet de pousser plus avant certains des propos globalement amorcés dans les chapitres précédents.

Ce quatrième et dernier chapitre retient quatre de ces questions plus spécifiques. Il aborde, en *premier* lieu, la manière dont peut s'aménager une transition harmonieuse entre la maternelle et la première année du primaire. *Deuxièmement*, il traite d'une question fort controversée qui n'est pas sans liens avec cette transition: l'évaluation des apprentissages à l'éducation préscolaire. La *troisième* partie de ce chapitre est consacrée à l'examen des questions concernant le temps de présence des enfants à la maternelle. Enfin, *quatrièmement*, c'est la participation des parents — son sens et sa nécessité — qui retiendra l'attention. Dans chaque cas, on prolongera et concrétisera les réflexions qui précèdent et on formulera quelques recommandations.

4.1 La transition entre l'éducation préscolaire et l'école primaire

S'il est un moment qui marque un changement important dans la vie de l'enfant, c'est bien celui de son entrée à l'école primaire. L'enfant y vit une étape déterminante, le passage d'un mode de vie relativement libre et spontané à un cadre d'activités plus structurées, orientées vers des buts précis et reliés aux apprentissages « académiques » formels. On n'a d'ailleurs qu'à relever à ce sujet les propos des enfants et des éducateurs pour voir jusqu'à quel point cette transition exige des efforts d'adaptation importants pour l'enfant. Certains diront que les jeunes d'aujourd'hui sont moins traumatisés par ces changements, du fait de leur expérience plus précoce en garderie ou de la fréquentation de classes prématernelles ou maternelles. Sans doute y a-t-il là quelque vérité, mais on ne peut ignorer le fait que la transition vers l'école primaire présente toujours un singulier défi d'adaptation pour l'enfant: adaptation à des tâches formelles de lecture et d'écriture, à un horaire plus long, à des normes et à des règles de groupe, à des exigences de travail, à des attentes de résultats tangibles. Bien qu'elle doive être considérée comme normale, voire comme bénéfique, puisqu'elle mène l'enfant vers une plus grande autonomie, cette transition peut aussi provoquer chez l'enfant un déséquilibre momentané.

Cette transition ne se vit généralement pas sans remous pour la plupart des enfants, sensibles qu'ils sont aux attentes des éducateurs. C'est au moment du passage en première année, et particulièrement dans les premières semaines, que l'on est en mesure de mieux observer les effets concrets de ces bouleversements. À la joie de posséder son cahier d'école et son pupitre, s'allie la nostalgie des longues périodes de temps consacrées au jeu ou aux promenades. Alors qu'il lui paraîtrait tout naturel de suivre ses goûts personnels, l'enfant est invité à répondre aux attentes des adultes et à se conformer à des règles précises. Si certains traversent cette période avec facilité ou sans trop de heurts, compte tenu de leur personnalité et du soutien qu'ils reçoivent, d'autres, en revanche, vivent ces événements comme une bousculade dans leur cheminement personnel. Les résistances à ce nouveau « régime de vie » s'exprimeront même parfois par des hésitations importantes, dans les comportements tout autant que dans le discours sur l'école. Car il faut bien comprendre — et nos souvenirs personnels sont là parfois pour nous les rappeler — que cette entrée dans le monde des grands n'est pas exempte d'inquiétudes et de fatigues supplémentaires: autobus scolaire, boîte à lunch, contacts avec des plus grands, tâches scolaires, déplacements dans la grande école et la cour de récréation, etc. Ces nouveautés, qui sont objets de contentement et de fierté à plusieurs égards, représentent également une source de stress, voire d'anxiété.

Temporairement acceptées par les adultes lors des premières journées et même des premières semaines, les fluctuations dans l'adaptation, lorsqu'elles persistent au-delà d'un certain seuil, provoquent parfois des inquiétudes importantes chez les éducateurs. Tel est, par exemple, le cas des parents qui constatent que leur enfant met plus de temps que les autres à entrer de plain-pied dans le modèle scolaire. Ainsi en est-il également des enseignants, inquiets face à des enfants qui persistent à n'apprécier que le jeu ou les activités libres, alors qu'il importerait de remplir les prescriptions des programmes. Il arrive même que, pour expliquer les difficultés d'adaptation en première année, on rejette sur l'école maternelle le blâme d'une préparation inadéquate. De plus, il semble bien que les attitudes des adultes à ce moment de la transition ne soient pas sans effet sur l'enfant et qu'elles influencent de façon significative sa manière d'aborder les apprentissages scolaires proprement dits. Les pressions sont donc vivement ressenties, malgré les attitudes d'insouciance qui semblent parfois prévaloir chez l'enfant. Alors qu'on s'était jusque-là plutôt ajusté à l'enfant, l'école primaire, par ses normes et ses exigences, le soumet à des structures et à des attentes formelles, orientées vers des productions systématiques.

Afin d'atténuer l'impact d'un tel changement et de rendre ainsi plus harmonieuse la transition, plusieurs écoles ont élaboré *des projets visant l'intégration progressive* des jeunes enfants aux structures scolaires. Outre la participation des enfants de la maternelle aux diverses activités de l'école (bibliothèque, gymnase, fêtes), des projets ont été mis en oeuvre par les éducatrices de la maternelle et les enseignants de la première année; ces collaborations associent souvent les parents, dont le soutien s'avère alors des plus importants. C'est ainsi que des visites de classes, des échanges de productions ou de matériaux, des modalités d'entrée progressive en classe de première et des participations conjointes à des activités sont organisés par les enseignants au sein de l'école. Si elles n'épargnent pas à l'enfant l'obligation de vivre cette transition le moment venu, de telles initiatives le sensibilisent néanmoins au cadre et au fonctionnement de l'école primaire. Bien qu'on ne puisse encore les considérer comme un fait acquis dans toutes les écoles, on peut cependant dire qu'elles se répandent: les écoles témoignent d'une plus grande sensibilité à l'importance de la transition et, partant, d'une attention accrue au départ scolaire de l'enfant.

Cette attention est d'autant plus importante qu'un amendement récemment apporté au régime pédagogique du primaire oblige les commissions scolaires à admettre à l'école primaire tout enfant qui a atteint l'âge prescrit. Le Conseil a déjà reconnu qu'il y a là un moyen d'assurer l'exercice d'un droit de l'enfant. Par ailleurs, il a aussi souligné que cette mesure « laisse intacte et même rappelle la responsabilité des commissions scolaires de définir le service éducatif qui, au primaire, conviendrait le mieux à l'état de préparation de certains enfants[1] ». En effet, même s'ils sont en nombre restreint, il y a des enfants qui n'ont pas atteint des niveaux suffisants de maturation; aussi faut-il s'assurer que, tout en les admettant à l'école primaire, on veille à les aider vraiment à entamer leur cheminement scolaire. « Les faits montrent », a déjà noté le Conseil, « que toutes les écoles et toutes les commissions scolaires ne sont pas également prêtes à offrir des solutions meilleures que le maintien au préscolaire[2] ». C'est une affaire de bon sens et d'attention pédagogique.

Précisément dans le but d'aider les éducateurs à mieux comprendre l'ensemble des enjeux qui se dessinent lors de la transition et à ajuster leurs interventions, le Ministère a publié *un guide pédagogique* portant sur le passage à l'école primaire[3]. C'est une initiative particulièrement heureuse. Ce guide précise qu'une « pédagogie transitionnelle » ne peut se greffer que sur la connaissance approfondie des enfants de cinq à sept ans, connaissance qui s'appuie autant sur l'examen des besoins qu'ils expriment que sur l'attention aux modes qu'ils choisissent pour s'adapter à la réalité scolaire. Le passage au primaire y est décrit « comme un moment particulier et complexe », coïncidant avec une période de changements profonds sur le plan de la personne, changements qui laissent deviner une recherche de nouvel équilibre: « ...Tout en évoluant suffisamment pour s'adapter à un nouvel état d'équilibre, l'enfant oscille ou chevauche entre ce qu'il maîtrise déjà et ce qu'il doit apprendre[4]. »

---

1. *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, octobre 1986, p. 13.
2. *Ibid.*, p. 12.
3. M.E.Q., *L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire: propositions d'éléments pédagogiques. Guide pédagogique*, 1985.
4. *Ibid.*, p. 8.

Le guide insiste aussi sur l'importance de se montrer souple et attentif face aux différentes réponses d'adaptation affichées par les enfants et de considérer cette période comme un moment d'apprentissage privilégié, durant lequel l'enfant est particulièrement sensible à son environnement: « Le passage, c'est le prix exigé de l'enfant pour construire l'acquisition de sa propre compétence, l'acquisition de sa maîtrise sur la réalité, la capacité d'agir sur son environnement et de traduire en termes concrets sa capacité de produire et dire sa place parmi les grands[5]. » Si l'enjeu de la transition est que l'enfant devienne un écolier, on comprend l'importance qu'il y a à être sensible à cette période, qui oriente le cheminement scolaire futur. Alors qu'on serait tenté de souhaiter une adaptation identique et rapide pour tous les enfants, le guide rappelle la réalité des profils individuels des enfants et la diversité de leurs réponses à ce nouveau départ.

Aussi, est-ce dans la perspective d'une aide à l'apprentissage que le guide insiste sur une approche plus appropriée au moment du passage. Tout en s'assurant que l'enfant comprend bien les exigences nouvelles et tout en visant à ce qu'il entretienne un sentiment de compétence personnelle face à ce nouveau défi, les éducateurs sont invités à mettre en place des aménagements plus souples: « Ces différences pourraient déjà être atténuées par l'attitude des milieux institutionnels de façon à assurer une certaine continuité dans la poursuite d'objectifs réciproques et à doser habilement les applications nouvelles auxquelles ils prêtent[6]. » S'il est admis que la maternelle se préoccupe d'outiller les enfants pour leur développement harmonieux, il est tout aussi reconnu que le modèle de la première année propose « une vie normative, collective et productive[7] » au sein de laquelle les enfants auront à évoluer. « Ces caractéristiques de l'école qui, en soi, ne sont pas négatives, représentent pour l'enfant un ensemble de dimensions inédites qui auront à prendre une forme concrète au niveau de la représentation que l'enfant s'en fera et de la compréhension qu'il en aura[8]. » On comprend donc que la transition est une phase d'apprivoisement et d'adaptation à ces nouvelles caractéristiques, commandant un temps plus ou moins long selon chaque enfant.

C'est dans cette perspective que les propositions pédagogiques du guide souhaitent la collaboration des éducatrices et des parents et recommandent des actions précises aux enseignants de première année. La transition se prépare bien en-deçà du moment précis du passage et se poursuit parfois bien au-delà des dix premières semaines de la première année de scolarisation. S'il souligne à juste titre la nécessité pour l'éducatrice de constater le degré d'évolution des enfants à certains moments clés de l'année et, par là, d'ajuster les interventions et les menus éducatifs en conséquence, le guide insiste également sur l'importance des attitudes des parents durant la période qui précède immédiatement l'entrée à l'école. Les vacances d'été sont souvent l'occasion de consolider des habiletés encore vacillantes dans leur manifestation, tout comme elles peuvent être l'occasion d'apprentissages nouveaux. De la même façon, les propos que tiennent les parents peuvent être la source de quelque réconfort, s'ils ne disqualifient pas les activités de la maternelle et s'ils ne présument pas des difficultés d'apprendre. On connaît l'attachement de l'enfant à son expérience à la maternelle, mais aussi le goût qu'il a d'être grand et de pouvoir lire et écrire; il arrive que des paroles malencontreuses disposent l'enfant à se représenter la première année scolaire comme étant dénuée de tout plaisir et à concevoir les activités d'apprentissage comme des tâches harassantes.

Cette rentrée constitue également, pour l'enseignant de première année, un défi qui exige autant de sensibilité que de compétence. Car c'est bien par son intermédiaire que l'enfant s'engagera résolument dans le cheminement scolaire. Aux attitudes d'accueil et d'ouverture, le guide joint des propositions d'organisation plus souples qui intègrent autant les activités déjà familières à l'enfant que les initiatives nouvelles, caractéristiques de cette première année scolaire. C'est une « pédagogie douce » qui est proposée aux enseignants, pédagogie qui ne peut être confondue avec une quelconque surprotection des enfants ou à des ralentissements inappropriés — certains enfants qui rêvaient de l'école sont aussi parfois fort déçus d'apprendre qu'on mettra trois semaines à compléter l'« arrivée »! Il s'agit d'une souplesse à régler sur les comportements des enfants et à doser à partir du bon sens de l'adulte.

---

5. *Ibid.*, pp. 9-10.
6. *Ibid.*, p. 50.
7. *Ibid.*, p. 52.
8. *Ibid.*, p. 52.

Au-delà des aménagements organisationnels mis en oeuvre, il semble qu'un effort nouveau doive être consenti pour mieux situer le sens de cette transition. La compréhension de cette phase, bien que liée à la connaissance du fonctionnement des enfants de cinq à sept ans, concerne aussi l'interprétation des missions et des objectifs poursuivis par chacun des niveaux. La transition des enfants peut même être l'occasion, pour les agents de l'école, d'échanger sur les exigences auxquelles on soumet les enfants à ces deux niveaux de la structure scolaire.

S'il importe de mieux comprendre l'*enchaînement des objectifs* d'apprentissage et, ainsi, de mieux saisir les possibilités de jonction, de tels rapprochements ne doivent pas pour autant affecter l'intégrité et la spécificité des missions respectives. C'est d'ailleurs souvent ce genre de propos qui sont exprimés dans les discussions concernant les difficultés de la transition chez les enfants; les solutions avancées tiennent parfois à des propositions qui invitent « l'autre » niveau à se transformer et ressemblent à des jugements de valeur sur les activités, les objectifs ou les attitudes proposés. Certaines pratiques, il est vrai, offrent malheureusement des témoignages peu convaincants du climat et de la richesse des activités présentées aux enfants. Ce sont sûrement de telles expériences qui inspirent les jugements négatifs à propos de la préparation réalisée en maternelle ou du démarrage scolaire effectué en première année. En ce sens, il est heureux que le guide ait insisté sur la nécessité de la conjonction des efforts et de l'étalement des interventions pour favoriser la transition. De la même façon, il se devait de réhabiliter l'idée que ce passage constitue une période d'adaptation normale dans la vie de l'enfant, période qui ne tient ni de la pathologie ni de l'exploit.

Ces *collaborations* ne pourront toutefois s'avérer effectives, si elles sont faites au seul gré des volontés et des événements. On ne saurait trop insister sur le fait que la question de l'harmonie dans la transition constitue l'une des tâches inscrites au feuilleton de l'école primaire; à ce titre, elle commande qu'une planification et une mise en oeuvre de moyens soient effectuées de façon concertée. La direction de l'école peut jouer en ce sens un rôle de tout premier plan, pour s'assurer la collaboration des enseignants et des parents et faciliter la poursuite des objectifs recherchés. Comme il lui revient d'affecter les ressources appropriées aux services éducatifs requis, son engagement ne pourra que favoriser une meilleure connaissance des enfants dont le profil de développement révèle des difficultés potentielles, tout comme elle facilitera le repérage de ceux qui démontrent une précocité remarquable. De telles préoccupations commandent, on le comprendra, des discussions d'ordre pédagogique entre les personnels de l'école, parfois aussi des confrontations de points de vue sur les objectifs respectifs et sur les évaluations effectuées. Du fait de sa cohabitation avec l'école primaire et des objectifs éducatifs qu'elle poursuit, la maternelle ne peut pas fonctionner marginalement; par ailleurs, elle doit demeurer fidèle à ses mandats spécifiques et promouvoir le type de « préparation scolaire » qu'on attend d'elle, une préparation axée sur le développement de l'enfant.

L'harmonie de cette transition, il faut le dire, peut être grandement favorisée par l'équilibre du développement poursuivi à la maternelle. En effet, en s'engageant, comme le Conseil l'y a invitée plus haut, dans la stimulation plus rigoureuse des habiletés de base, l'éducation préscolaire peut beaucoup contribuer elle-même à assurer une entrée scolaire qui ne soit pas plus perturbatrice qu'il n'est besoin. Une vision équilibrée du développement de l'enfant va d'ailleurs de pair avec la tendance qui s'affirme de plus en plus au primaire en faveur d'apprentissages formels plus significatifs. De même, le souci d'une meilleure jonction entre l'éducation préscolaire et les premières années du primaire rejoint les préoccupations éducatives exprimées dans de nombreux pays et apparaît même comme une tendance marquant fortement les mesures éducatives concrètes mises de l'avant au préscolaire et au primaire[9]. Des pays

9. Sous l'impulsion de la VIe Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation (1969), ce thème a fait l'objet de travaux lors des symposiums de Venise en 1971 et de Leyde en 1973 et a donné lieu à de multiples recommandations. Plus près de nous, les travaux d'un groupe de chercheurs de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) identifient comme essentiel l'objectif de continuité dans les prestations éducatives offertes aux enfants de 4 à 8 ans et commentent certaines études de l'Ontario et de l'Alberta qui proposent des modalités de réalisation en ce sens. Voir, sur ce dernier sujet: A. Biemiller, E. Regan, D. Lero, *Early Chilhood Programs in Canada*, pp. 23-24.

ont même mis en place des structures d'accueil identiques pour les jeunes âgés entre cinq et huit ans[10]. D'autres recherchent activement des moyens facilitant aux jeunes enfants le démarrage scolaire et s'emploient à trouver les points d'ancrage entre les objectifs poursuivis au préscolaire et la mission éducative de l'école primaire[11].

C'est avec la préoccupation de favoriser au mieux le cheminement des jeunes enfants que le Conseil:

5. rappelle aux différents personnels de l'école et aux parents l'importance d'*être attentif à la période de transition* vécue par les enfants entre cinq et sept ans et la nécessité de mettre en place les *aménagements appropriés* pour faciliter le *passage* entre le préscolaire et le primaire.

4.2 L'évalution des apprentissages à la maternelle

Très liée à la transition entre l'éducation préscolaire et l'école primaire, l'évaluation des apprentissages réalisés en maternelle est assez largement discutée dans les milieux d'éducation. Sans doute l'éducation préscolaire participe-t-elle ainsi au vaste débat de l'évaluation dans l'ensemble du système scolaire, mais on peut dire qu'elle connaît à cet égard une problématique qui lui est propre; l'évaluation du progrès des jeunes enfants figure comme l'une des attentes importantes exprimées par l'école primaire tout autant que par les parents eux-mêmes. Le régime pédagogique[12] prévoit d'ailleurs que la réalisation des objectifs de développement du programme d'activités de formation et d'éveil doit faire l'objet d'évaluations; de plus, il insiste pour que la transmission de ces évaluations soit assurée auprès des parents, par le biais de communications périodiques.

Le programme d'éducation préscolaire considère l'évaluation comme « partie intégrante de l'apprentissage[13] ». Il l'associe d'abord à la « réflexion » que fait l'enfant sur ses propres apprentissages. Portant sur les différentes sphères de l'apprentissage, cette « prise de conscience » des connaissances chez l'enfant, cette « auto-évaluation », lui permet de mieux situer ses possibilités et de maintenir ainsi une image positive de lui-même. Une telle démarche est facilitée par les interventions de l'éducatrice qui, par ses discussions avec l'enfant, effectue des retours fréquents sur ses comportements et ses attitudes lors des activités vécues en classe. De plus, un climat de respect du cheminement personnel de l'enfant est largement prôné.

Le programme situe aussi l'évaluation comme « une étape de l'intervention » qui engage l'éducatrice. Celle-ci doit se préoccuper de l'enfant lui-même et aussi de sa propre démarche d'éducatrice. C'est ainsi qu'elle est invitée à faire « ...tous les efforts possibles » et à mettre « ...toute son attention à le (l'enfant) bien connaître afin de répondre à ses besoins de façon personnalisée[14] ». Pour ce faire, l'observation du comportement de l'enfant est privilégiée et fait l'objet d'une préoccupation visant la connaissance de ses « modes spécifiques, personnels, originaux de développement, d'apprentissage, d'expression, d'action et d'interaction avec le monde qui l'entoure, en tenant compte de la totalité de son être[15] ». Comme cette évaluation de l'enfant engage la responsabilité de l'éducatrice vis-à-vis de la qualité de sa propre intervention, l'autocritique professionnelle fait également partie de la démarche globale d'évaluation, en vue de permettre la mise en oeuvre de stratégies d'intervention adéquates.

---

10. Nous nous référons en particulier à des pratiques courantes au Royaume-Uni et en Belgique.
11. Voir, à ce sujet: T. Kodama, *Preschool Education in Japan*, NIER Occasional Paper, Tokyo, National Institute for Educational Research, mars 1983. Cette question soulève d'ailleurs tout autant d'intérêt à la fin du cheminement du primaire. Dès lors que la question de la scolarisation prolongée des jeunes s'est posée dans nos sociétés, le problème de la cohérence et de la liaison des missions éducatives poursuivies par les différents niveaux de la structure s'est également manifesté, obligeant des ajustements sur le plan des structures d'accueil, des objectifs éducatifs et des approches pédagogiques.
12. Gouvernement du Québec, Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, Québec, 1981, art. 7 et 8.
13. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 30.
14. *Ibid.*, p. 32.
15. M.E.Q., *L'Observation de l'enfant au préscolaire. Guide pédagogique*, 1982, p. 10.

Quant au *bulletin*, il tient lieu d'instrument de consignation des informations significatives sur le développement de l'enfant et s'adresse aux parents. Les informations qu'il contient doivent traduire « les données dynamiques du développement » et portent essentiellement « sur les points explicitant les trois sphères d'intervention » du programme[16]. Le bulletin met l'accent sur *les aspects positifs* du développement général de l'enfant et évite de s'en tenir à la simple énumération de ses connaissances ou de ses habiletés[17]. « Ainsi, il n'est pas question de noter si un enfant peut attacher ses souliers, sauter à pieds-joints ou encore, s'il est capable de se concentrer sur une activité pendant cinq minutes. Ces éléments, en effet, permettraient d'avoir une idée de ce que peut faire un enfant, mais fourniraient peu d'information sur le dynamisme de développement de cet enfant. C'est ce dernier type de données, les données dynamiques du développement, qui sont encodées dans le bulletin[18] ». Aussi, le bulletin doit-il traduire plutôt le résultat des observations menées sur une période assez longue, les attitudes et les traits les plus constants, ce qui permet de cerner le dynamisme du développement de l'enfant, de le mieux comprendre et de prévoir les actions qui orienteront les interventions éducatives.

Enfin, même si le programme insiste sur l'accent à mettre sur les aspects positifs du développement de l'enfant, il n'en précise pas moins l'importance d'identifier les *difficultés* d'ordre physique, psychologique, émotif ou social. Le rôle de prévention attribué à la maternelle l'amène ainsi à se préoccuper du dépistage précoce des difficultés, de façon à permettre l'adaptation des interventions pédagogiques[19]. Le programme insiste sur l'importance de bien circonscrire la situation de chaque enfant et de la juger différemment, selon qu'il s'agit d'identifier des problèmes persistants et importants ou de pointer des difficultés temporaires causées par des conjonctures difficiles. À cet égard, les nombreux outils fournis par le guide portant sur l'observation de l'enfant, de même que les connaissances qu'ont les éducatrices des enfants qui leur sont confiés, leur permettent de tracer un bilan circonstancié de la situation de chaque enfant.

Si l'on convient assez généralement de l'*importance de l'évaluation* pédagogique pour les enfants d'âge scolaire, des opinions moins unanimes sont émises lorsqu'il s'agit d'évaluer les progrès des enfants à l'éducation préscolaire. Certains disent même que cette démarche ne devrait pas s'exercer, en raison du fait qu'il n'y aurait pas d'apprentissages systématiques à la maternelle et que l'on y est davantage centré sur le développement de l'enfant. Pourtant, la maternelle est aussi un lieu où s'effectuent des apprentissages réels, stimulés par des interventions spécifiques. Les interventions éducatives s'appuyant sur l'analyse des besoins des enfants, l'examen périodique du cheminement de chacun d'eux s'avère d'une grande utilité, voire une nécessité.

En engageant l'enfant lui-même et l'éducateur dans l'examen de ce cheminement, le programme d'éducation préscolaire confirme l'importance de procéder à des bilans périodiques du fonctionnement des enfants et la nécessité d'assurer une participation active et complémentaire des deux partenaires les plus intimement liés. L'évaluation est aussi présentée en association étroite avec l'apprentissage et sa pratique se veut le fruit d'une interaction continue et dynamique entre l'enfant et l'éducatrice. Le souci du programme de s'intéresser à l'aspect global de la personne et, partant, de prendre appui sur des données diversifiées et significatives offre une perspective intéressante. Cette vision est d'ailleurs conforme aux points de vue exprimés dans les orientations générales de la politique d'évaluation[20]. Elle reconnaît aussi l'importance d'effectuer, au besoin, un dépistage précoce des difficultés, de façon à permettre des interventions mieux adaptées.

---

16. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, p. 32.
17. *Ibid.*, p. 32
18. M.E.Q., *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*, 1982, p. 224.
19. M.E.Q., *Programme d'éducation préscolaire*, pp. 7-8.
20. M.E.Q., *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Québec, 1981.

S'il s'inscrit dans une perspective d'ensemble assez juste, le discours sur l'évaluation à la maternelle témoigne parfois d'hésitations ou d'imprécisions qui risquent de fausser l'interprétation des intentions affirmées. Comme le Conseil l'a noté dans un avis récent portant sur l'école primaire[21], les propos sur l'évaluation des apprentissages souffrent d'un manque de clarté qui n'aide pas toujours à l'instauration de pratiques simples et efficaces en ce domaine[22]. D'aucuns voient dans les précautions et les mises en garde du programme autant de justifications qui les autorisent à tenir un discours plutôt vague sur l'enfant et à ne pas signaler ses difficultés. D'autres pédagogues arrivent difficilement à traduire concrètement leur appréciation du développement global de l'enfant tel que le prône le programme. De nombreux parents s'interrogent, par ailleurs, sur le fait que certaines évaluations qui leur sont transmises traduisent exclusivement les attitudes personnelles ou les comportements sociaux de l'enfant, rendant ainsi peu compte des habiletés acquises dans les différents domaines de l'apprentissage liés au langage et à l'expression artistique, mathématique ou scientifique.

On ne peut que rappeler ici l'esprit du programme et des guides pédagogiques en regard de l'évaluation et du dépistage des difficultés: l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage. Si le programme prend d'énormes précautions au sujet des jugements portés sur les enfants, c'est qu'il redoute les bilans basés sur une série de comportements atomisés qui rendraient peu compte, en définitive, du développement des enfants. C'est qu'il convient aussi des dangers d'un étiquetage dressé à partir d'un accent mis sur les difficultés. On comprendra toutefois que l'insistance sur les aspects positifs du développement ne dispense pas de la nécessité d'agir sur les difficultés, qui exigent alors d'être portées à l'attention de l'école et de la famille. Le portrait « réel » de l'enfant ne peut découler que d'un bilan qui prend en compte les forces et les faiblesses de l'élève. Tout en admettant le caractère étriqué d'une évaluation qui se réduirait à un simple énoncé technique des acquis des enfants dans tous les domaines et tout en convenant des dangers que peuvent représenter des jugements trop hâtifs sur l'existence de difficultés de l'enfant, il faut reconnaître que les bilans d'évaluation gagneraient à être plus explicites.

Des indications portant sur les habiletés démontrées par l'enfant sont d'une première nécessité pour les éducateurs, tant pour les informer de l'évolution enregistrée que pour leur permettre d'orienter leur action éducative. Encore faut-il, cependant, qu'elles tiennent compte des objectifs visés par le curriculum et qu'elles informent du degré et de la qualité de la maîtrise des habiletés visées. En outre, s'il est convenu que des accents plus soutenus doivent être mis sur des objectifs qualifiés de prépondérants sur le plan du développement des enfants (le langage, par exemple), il va de soi que l'évaluation devra tenir compte de ces ajustements et refléter plus manifestement ces préoccupations dans les bulletins transmis aux parents. Au-delà de l'intérêt et de l'utilité que procurent les observations générales sur les attitudes et les comportements de l'enfant sur les plans personnel et social, il faut convenir de la nécessité de faire le point sur des aspects plus spécifiques du développement, notamment en ce qui a trait au développement de la pensée. Des renseignements sur l'évolution du langage, sur l'expression artistique et sur l'acquisition de connaissances mathématiques et scientifiques permettent d'éclairer directement le sens et la portée des actions à poursuivre en classe et à la maison.

Car, même si l'on éprouve parfois quelques réticences à l'admettre, la préoccupation d'une « préparation » adéquate et le souci d'un passage harmonieux à la première année habitent tous les éducateurs. On ne saurait trop insister sur la nécessité d'éclairer simplement, certes, mais aussi avec les accents qui s'imposent, l'ensemble des comportements qui traduisent l'état de développement de l'enfant à l'approche de la scolarisation obligatoire: ses acquis, ses difficultés, ses attitudes dans l'apprentissage, voire

---

21. C.S.E., *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, 1987, chapitre 5.

22. Peut-être faut-il rappeler les sorties relativement concurrentes des programmes d'études et de la politique générale d'évaluation pour expliquer parfois l'hermétisme ou l'ambiguïté de certains passages dans les documents. Ainsi, lorsqu'on lit dans le programme du préscolaire (p. 32) que « certaines des habiletés pourront être décrites ou certaines difficultés pourront être soulignées... » ou encore qu'évaluer au préscolaire « ...c'est mettre l'emphase (sic) sur les aspects positifs du développement, car ce sont des atouts pour la vie... » (p. 30), certains arrivent à se demander jusqu'à quel point il faut attacher de l'importance au repérage des difficultés de l'enfant et les traduire aux parents lors des diverses évaluations, alors même qu'on en affirme ailleurs la pertinence.

son état de santé et son développement sensoriel et moteur. En plus d'influencer les interventions, ces bilans servent en quelque sorte de « passerelles », permettant aux parents des collaborations plus actives avec l'école. Vus dans un sens dynamique, les renseignements découlant de l'évaluation permettent de planifier des aménagements éducatifs particuliers pour certains enfants en difficulté.

On ne saurait nier le fait que plusieurs enfants abordent l'école obligatoire sans posséder les outils nécessaires pour entreprendre, avec quelque succès, les apprentissages académiques formels. Très souvent même, on entend dire qu'ils ne sont pas prêts à relever ce défi et qu'une période d'attente serait tout indiquée avant d'entreprendre le cheminement scolaire formel. En revanche, d'autres enfants ont connu, souvent avant ou en dehors de l'éducation préscolaire proprement dite, des stimulations assez poussées et assez systématiques pour prévoir qu'ils ne pourront être maintenus longtemps en première année. S'il revient à l'école de faire la preuve de telles constatations, on comprend que ce doit être sur la base de bilans préscolaires étoffés qui renseignent spécifiquement sur la nature et le degré des acquis et des difficultés signalés. L'évaluation produite à la maternelle peut donc être d'un précieux secours pour planifier une démarche mieux adaptée aux besoins identifiés. Cela sera d'autant plus nécessaire qu'on conviendra de promouvoir, ainsi que le présent avis le recommande, un engagement plus net de l'éducation préscolaire à favoriser des apprentissages de base plus denses et plus rigoureux.

C'est dans ce contexte que le Conseil:

6. rappelle l'importance d'effectuer, dans la perspective des objectifs éducatifs poursuivis par l'éducation préscolaire, *des bilans significatifs des habiletés acquises par chaque enfant*, de façon à mieux orienter les interventions éducatives et à *signaler, le cas échéant, les besoins éducatifs particuliers* de certains enfants.

4.3 Le temps de présence des enfants

Une autre question revient fréquemment lorsqu'on parle de l'éducation préscolaire: celle du temps de présence des enfants.

Certains souhaiteraient voir s'allonger le temps de présence, qui couvre actuellement cinq demi-journées par semaine, d'autant plus que plusieurs enfants participent déjà, en guise de complément à l'école, à des activités organisées au sein de garderies ou de maternelles privées. S'appuyant sur la reconnaissance de besoins éducatifs accrus et sur les expériences déjà menées dans d'autres pays, ces éducateurs sont convaincus du bien-fondé d'une fréquentation de la maternelle à temps complet pour tous les enfants de cinq ans; certains souhaitent même l'extension des services aux enfants de quatre ans. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, ces préoccupations sont parfois liées à la perspective de modifier ou d'ajuster les objectifs éducatifs prévus. Alors qu'elles constituent une tradition solidement implantée dans plusieurs pays européens et ce, pour l'ensemble des enfants de quatre et de cinq ans, les maternelles à temps complet sont peu répandues sur le continent nord- américain, bien qu'une tendance très nette en ce sens soit en train d'émerger[23]. Au Canada, et particulièrement au Québec, ces initiatives n'existent encore pratiquement pas.

Si l'on convient assez généralement de l'importance de la stimulation précoce des jeunes enfants d'âge préscolaire, tous ne s'entendent pas sur la nécessité de confier l'ensemble de ce mandat à l'institution scolaire. Aussi, les propositions visant à augmenter ou étendre l'accès aux services préscolaires pour les enfants de quatre et cinq ans ne font-elle pas l'unanimité; elles s'inspirent d'ailleurs de motivations fort différentes sur le plan éducatif. Au cours des dernières années, un mouvement visant à répondre aux besoins des jeunes enfants, dans le cadre d'un maintien prolongé dans la famille, trouve même écho auprès de nombreux parents, convaincus de leur apport à l'éducation des enfants. Même si cette

23. En 1986, huit États américains offrent entre quatre et six heures de services éducatifs quotidiens aux enfants de 5 ans, alors que plusieurs autres s'apprêtent à fixer au-delà de deux heures trente le temps de présence quotidienne. S.L. Robinson, « Kindergarten in America: five major trends », dans *Phi Delta Kappan*, mars, 1987, p. 530.

initiative demeure marginale dans notre société, les propos qui la soutiennent demeurent significatifs, encore qu'il leur arrive de sous-estimer l'importance d'une éducation précoce dans le cadre plus formel de l'institution scolaire et de surestimer les compétences et les ressources personnelles des parents[24].

En dehors de ces courants minoritaires, figure une majorité de parents pour lesquels la contribution précoce de l'école s'avère des plus importantes pour le processus éducatif. Plusieurs d'entre eux souhaitent même une extension du temps de présence à la maternelle, voire le passage au temps complet. Si les premiers s'attachent à faire valoir la richesse et l'importance des expériences « autres » que vit l'enfant à l'extérieur de la maternelle, les seconds invoquent la perspective d'une réponse plus adéquate et plus substantielle pour l'enfant. Aux craintes de voir les enfants se fatiguer et s'ennuyer ou de voir la maternelle se tranformer en garderie, on oppose les bénéfices d'expériences éducatives plus intenses et plus structurées. L'examen des motivations laisse même entrevoir l'idée, chez certains, d'une préparation plus directement axée sur les habiletés reliées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques[25].

Si des raisons valables sont invoquées pour soutenir l'une et l'autre thèse, on doit cependant continuer de s'interroger sur les bénéfices réels d'une « scolarisation » à temps complet pour les enfants de la maternelle. C'est donc aux données de la recherche qu'il faut se référer pour convenir des retombées d'une telle initiative. Or, peu nombreuses, les études relatives à l'influence du temps complet à la maternelle sur les habiletés scolaires ultérieures des enfants sont aussi peu concluantes, tellement les objets sur lesquels elles portent sont différents et les résultats auxquels elles arrivent apparaissent contradictoires[26]. En revanche, même si on ne peut conclure clairement aux effets durables d'une intervention plus soutenue sur le rendement scolaire ultérieur, certaines études démontrent néanmoins les avantages importants qu'une telle initiative procure au regard des attitudes et des intérêts que l'enfant et les parents entretiennent vis-à-vis de l'école[27]. Cette prolongation semble également souhaitée pour toutes sortes de raisons d'ordre éducatif ou pratique par de nombreux éducateurs, qu'il s'agisse de parents ou d'enseignants[28].

Aux initiatives visant la prolongation du temps de présence pour les enfants de cinq ans s'ajoutent celles de l'extension des services préscolaires aux enfants de quatre ans et, en particulier, à ceux qui présentent des difficultés particulières de développement. La promotion du principe de l'égalité des chances et les politiques d'accès auxquelles il a donné lieu ont permis l'entrée précoce de plusieurs jeunes enfants à l'école; c'est ainsi que des mesures spécifiques ont été mises en oeuvre, d'abord aux États-Unis, puis dans quelques provinces canadiennes, dont le Québec. Ces expériences ont été menées avec le but avoué d'améliorer les aptitudes intellectuelles des enfants et d'influencer ainsi leurs performances scolaires futures. Les résultats des évaluations qui ont été faites de l'application de ces programmes ne permettent pas de conclure à l'existence d'effets durables sur les performances scolaires futures des enfants, bien qu'ils précisent l'existence de bénéfices importants pour les prestations scolaires à court terme

---

24. Voir, par exemple: R.S. Moore, *School can wait*, Provo, UT: Brigham Young University Press, 1987; *Home Style Teaching*, World Books, 1984.

25. Voir, par exemple: B.E. Herman, *The Case for All-day Kindergarten*, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984 (Fastback 205).

26. *Ibid.*, p. 14.

27. Même si l'on ne peut associer bénéfices scolaires ultérieurs et éducation préscolaire à temps complet (Mouw, 1976, cité par Herman), des études citées et commentées par Herman (1984) démontrent en contre partie l'amélioration de sentiments positifs de l'enfant vis-à-vis de l'école (Winter, Klein, 1970) et une meilleure collaboration entre la famille et l'école (Hess, 1978).

28. Nous nous référons ici aux études de Winter et Klein, *Extending the Kindergarten Day: does it make a Difference in the Achievement of Educationnaly Advantaged and Disavantaged Pupils?*, U.S. Educational Ressources Information Center, 1970; Alper et Wright, «Extended Day Kindergarten plus Parent Involvement: a Combination that Works », dans *Phi Delta Kappan*, 61, septembre 1979; E.D. Ross, *The Kindergarten Crusade: the Establishment of Preschool Education in the United States*, Athens, Ohio, Ohio University Press, 1976.

des enfants et pour l'amélioration des attitudes des éducateurs[29]. Lorsque certains programmes ont présenté des résultats nettement plus positifs dans leurs effets à long terme, c'est souvent grâce à des investissements de ressources importants et à des encadrements considérés « hors normes »[30]. Cela pose donc de façon cruciale le problème des coûts de tels services et de la capacité d'en assurer la permanence.

Si l'on rattache cette perspective d'augmentation du temps à l'idée d'une programmation davantage soucieuse de contenus formels, des hésitations importantes se manifestent encore chez certains chercheurs. Bien qu'il soit reconnu que nombre d'enfants puissent aborder avec succès de tels apprentissages, plusieurs auteurs conviennent de l'importance de tenir compte, pour la majorité des jeunes enfants, du niveau de développement d'habiletés plus générales et de la maturité psychologique. Des apprentissages faits en temps opportun prennent souvent moins de temps à s'effectuer, en plus d'exiger moins d'efforts[31]. L'on connaît également les essais actuellement tentés en vue de répondre aux besoins des enfants qui démontrent une précocité dans leur développement; les modèles d'intervention proposés à leur intention suggèrent le plus souvent des pratiques axées sur la prise en considération de tous les aspects de leur développement[32]. L'intégration des outils de base que sont le langage et les mathématiques tient peut-être plus, selon ces perspectives, à des expériences significatives et substantielles effectuées en temps opportun qu'à une immersion précoce en vue de provoquer, de spécialiser, voire de forcer les apprentissages de type scolaire.

Si les recherches actuelles sur l'intensification des interventions éducatives ne démontrent pas qu'il en découle des effets durables sur les apprentissages académiques ultérieurs, on ne peut conclure pour autant qu'ils ne sont d'aucune efficacité pour le développement de l'enfant. Les effets se faisant sentir dans les attitudes et les comportements de l'enfant et de la famille[33], on peut tout de même dire que la mise en place de services précoces soutenus est profitable à plusieurs, particulièrement aux enfants dont le développement est entravé à cause de circonstances particulières: handicap physique, sensoriel ou mental, origine socio-économique, adaptation linguistique, etc.

L'examen des résultats de recherche disponibles ne permet pas de conclure d'emblée que s'impose l'accès universel à des services d'éducation préscolaire à temps complet. Certes, des motifs financiers suffiraient à refroidir ici les ardeurs: doubler le temps de présence des enfants au préscolaire exigerait de doubler les effectifs enseignants et nécessiterait donc l'injection récurrente de plusieurs dizaines de millions de dollars. Mais des raisons d'ordre plus qualitatif, voire éducatif, militent en faveur d'un approfondissement de la réflexion. Les premières ont trait à d'autres mesures dont les retombées devraient être comparées à celles de l'allongement du temps de présence, surtout qu'un nombre croissant d'enfants ont maintenant d'autres occasions de formation. Les secondes nous renvoient au contenu même des

---

29. Nous nous référons ici en particulier au rapport final du projet américain *Head Start*, qui ne peut conclure à l'amélioration significative et durable des aptitudes intellectuelles chez les enfants concernés. Évidemment, cette donnée essentielle doit faire l'objet de nuances importantes au regard de bénéfices touchant les prestations scolaires à court terme, la sensibilisation des parents aux préoccupations sanitaires et éducatives et l'engagement de la communauté locale. Voir: R.H. McKey, L. Condelli, H. Dawson, B. Barrett, C. McConkey, M.Plantz, *The Impact of Head Start on Children, Families and Communities*, Washington D.C., CSR Inc, juin 1985.

30. Voir, à ce sujet: J.R. Berrueta-Clement, L.P. Schweinhart, W.S. Barnett, A.S. Epstein, D.P. Weikart, *Changed Lives: the Effects of the Perry Preschool Program on Youths through age 19*, Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, no. 8, Ypsilanti, High Scope Press, 1984. Voir aussi: E. Zigler, « Early Childhood Education », dans *Principal*, mai 1986, pp. 11-14, qui traite du Ypsilanti-based Perry Preschool Program, du New York State Pre-kindergarten Program et du Brookline Early Education Program.

31. Plusieurs auteurs ont abordé cette question. Citons, entre autres: D. Elkind, *The Hurried Child*, Addison-Wesley, 1981; C. Parsons, *Seeds*, Woodbridge Press, 1985.

32. La tendance actuelle des programmes à l'intention des enfants doués et talentueux retient davantage, pour le primaire, une action centrée sur l'ensemble des aspects de la personne plutôt que sur une spécialisation précoce. Voir Jérôme Poirier, « Réflexions sur la douance », dans *Vie pédagogique*, no 41, mars 1986, pp. 20-25.

33. Nous nous référons ici aux bénéfices éducatifs illustrés dans les conclusions de l'évaluation du Projet *Head Start*, ainsi qu'à l'évaluation de sept programmes américains d'intervention précoce. Voir, à propos de ce dernier point: L.P. Schweinhart, D.P. Wikart, « Evidence that Good Early Childhood Programs Work », dans *Phi Delta Kappan*, avril 1985, pp. 545-553.

activités actuellement réalisées à l'éducation préscolaire: une intensification des pratiques actuelles de développement, comme celle que promeut le présent avis, serait peut-être plus indiquée dans l'immédiat que le coûteux projet d'une extension qui ne serait que quantitative. Qu'on ne tourne pas trop tôt la page pour autant, car il n'est pas dit que nous ne serons pas éventuellement confrontés à des choix de cette nature et qu'il ne faudra pas alors réexaminer nos priorités. Pour l'heure, cependant, la *consolidation des acquis* et *l'enrichissement des pratiques* de l'éducation préscolaire paraissent davantage indiquées.

Dans le cadre actuel d'une présence à demi-temps, des activités plus substantielles et mieux accordées aux objectifs prioritaires déjà rappelés peuvent être réalisées au sein des classes. Aussi, on comprend que l'école maternelle pour tous doive se consacrer à l'essentiel et éliminer les activités dénuées d'intentions éducatives claires. Si l'on excepte les moments routiniers consacrés à l'habillage, à la collation et à la toilette, il faut reconnaître que le temps dévolu aux activités éducatives à la maternelle constitue un minimum, couvrant à peine plus d'une dizaine d'heures par semaine. Ces heures doivent donc être utilisées le plus efficacement possible, en tenant compte que des compléments éducatifs sont très souvent assumés par les parents, à la maison ou dans les garderies soucieuses de développement et d'éducation. Loin d'être des concurrentes pour les activités de la maternelle, ces initiatives offrent à l'enfant la possibilité de se vouer à des tâches intéressantes, variées et formatrices.

Pour un grand nombre d'enfants de cet âge, la cellule familiale demeure le lieu privilégié du développement. Cependant, il faut reconnaître que plusieurs autres ne peuvent y trouver une réponse éducative satisfaisante pour assurer leur développement et satisfaire leurs besoins particuliers. La solution ne peut être uniforme pour tous les enfants, qu'il s'agisse du temps qu'il convient de passer à la maternelle ou des contenus éducatifs qu'il convient de leur proposer. Si l'on peut trouver à l'extérieur du cadre scolaire des compléments éducatifs valables pour la grande majorité des enfants, il arrive que certains autres profiteraient grandement d'une fréquentation scolaire prolongée.

Ainsi en est-il des enfants en difficulté ou de certains enfants présentant des besoins particuliers liés à leur origine socio-économique ou culturelle. C'est pourquoi il convient d'examiner les possibilités d'offrir à ces enfants de cinq ans des services éducatifs à temps complet, dans le cadre de l'éducation préscolaire. Il ne s'agirait pas ici de constituer des groupes spéciaux, mais plutôt de faire participer ces enfants aux activités des groupes existants, moyennant les adaptations qui s'imposent. Des formules diverses peuvent être explorées, allant d'une entrée progressive à une participation à certains services de l'école ou de la commission scolaire. Ces mesures intensives peuvent contribuer à résoudre des difficultés qui, autrement, ne tarderaient pas à se manifester au primaire. Il y a là un investissement rentable, qui peut être largement compensé par un meilleur fonctionnement en classe de première. Pour les mêmes raisons, le maintien des services éducatifs offerts à certains jeunes enfants de quatre ans semble essentiel. À l'heure où les ressources octroyées peuvent être consacrées à d'autres priorités[34], on ne saurait trop insister sur l'importance de veiller à ce que l'analyse locale des besoins continue de se faire et que les services appropriés soient effectivement dispensés.

Aussi, afin d'assurer aux jeunes enfants la réponse éducative la plus adéquate possible, le Conseil:

(7) recommande au ministre de l'Éducation d'examiner la possibilité d'ouvrir aux enfants de cinq ans qui éprouvent des besoins éducatifs particuliers l'*accès à temps complet* aux services éducatifs de l'éducation préscolaire;

(8) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de *maintenir la gamme des services éducatifs offerts aux enfants de quatre ans* dans le cadre des programmes actuels;

---

34. L'intégration à l'enveloppe de base des sommes d'argent vouées aux services éducatifs particuliers (EDAA et milieux économiquement faibles) autorise l'entière transférabilité des ressources; il appartient à la commission scolaire de fixer des objectifs précis en ce qui a trait aux réponses à apporter aux enfants.

(9) attire l'attention des parents sur la nécessité de prévoir, *en complément* de la demi-journée de fréquentation de la maternelle, *des activités éducatives* qui stimulent les enfants dans leur développement.

4.4 La participation des parents

L'entrée de l'enfant à l'éducation préscolaire consacre officiellement un premier partage des responsabilités éducatives entre la famille et l'école. Celle-ci est ainsi conduite à engager des actions originales en vue de mener l'enfant vers une autonomie plus grande, particulièrement sur le plan intellectuel. Mais, s'ils délèguent à l'institution scolaire une part importante de leurs responsabilités éducatives, les parents n'en demeurent pas moins les premiers responsables du développement de leur enfant. Il est donc important que des liens étroits s'établissent entre l'école et les parents, de façon que les objectifs de développement poursuivis puissent faire l'objet d'un partage d'informations et d'efforts conjugués. Bien que les activités effectuées à ce premier niveau se distinguent nettement de celles de la scolarisation obligatoire, on sent intuitivement que la réponse de l'enfant à cette première expérience entretient quelque lien avec l'intérêt qu'il portera par la suite à l'école. De façon générale, les éducateurs sont sensibles à l'importance et aux exigences de ce départ et souhaitent vivement que l'enfant amorce son cheminement avec succès. Ces visées ne peuvent toutefois être poursuivies efficacement, sans qu'une coopération s'établisse entre l'école et la famille, coopération qui reconnaît et respecte les compétences réciproques des intervenants.

Si l'école maternelle jouit d'une réputation enviable sur le plan de l'ouverture aux parents, cela tient, certes, aux efforts qui y sont faits pour inviter les parents à participer à des activités au sein même de la classe et à s'engager activement auprès de leur enfant à la maison. Cela tient également à l'enthousiasme et à l'intérêt que les parents manifestent généralement par rapport aux premiers pas scolaires de l'enfant. Les parents se sentent souvent plus compétents pour intervenir à ce niveau de formation, surtout en raison de son caractère pré-académique. Les investissements effectués par l'école en sont ainsi d'autant renforcés. Encore là, évidemment, c'est souvent l'éducatrice qui donne le ton aux modalités de participation des parents, selon l'importance et la disponibilité qu'elle voue à leur accueil.

En général, les parents sont surtout intéressés à connaître le fonctionnement de leur enfant et son degré d'adaptation aux situations diverses proposées en classe. Cet intérêt se manifeste davantage au moment des échanges prévus en cours d'année, lors de la remise des bulletins. Pour certains, la participation s'exprime également par le biais d'une collaboration plus active au sein de la classe, qu'il s'agisse d'observer son propre enfant ou d'intervenir directement dans le groupe. Parfois aussi, ces contributions s'expriment à l'occasion de rencontres spécifiques entre les parents, animées par l'éducatrice et centrées sur la reconnaissance et l'utilisation de leurs propres compétences d'éducateurs. Le guide pédagogique portant sur la participation des parents au préscolaire propose des modalités de collaboration tout aussi variées qu'intéressantes[35], le degré d'initiative de l'éducatrice demeurant le moteur de cette participation.

Les programmes d'interventions spécifiques à l'intention des enfants de quatre ans, telles les mesures instituées pour les milieux économiquement faibles et pour les enfants handicapés, insistent en particulier sur l'animation et l'habilitation des parents, pour les amener à agir de façon plus efficace auprès de leur jeune enfant. Il s'agit même de l'une des conditions essentielles pour que ces programmes produisent les effets escomptés[36]; sans le suivi éducatif de la famille, on le sait, il serait vain de penser que les quelques heures passées hebdomadairement à l'école puissent suffire à fournir un degré de stimulation suffisant qui produise des résultats tangibles et efficaces. Si de telles constatations ont été faites pour les enfants qui nécessitent une aide particulière, elles tiennent cependant lieu d'enseignement pour toute entreprise éducative exercée auprès de l'ensemble des enfants de cet âge. On a déjà souligné, dans les chapitres précédents, l'importance d'interventions soutenues auprès des enfants au cours de la petite enfance, interventions qui ne peuvent pas être efficaces en dehors de buts, de soutiens et de collaborations clairement établis. À cet égard, le rôle des parents est difficilement remplaçable.

---

35. M.E.Q., *La participation des parents au préscolaire*, Québec, 1982.

36. Les programmes de stimulation précoce mettent un accent important sur l'habilitation et la participation des parents aux activités éducatives. Tel est le principe retenu dans la formule des maternelles-maisons et de l'opération Passe-Partout.

Des liens effectifs unissent la famille et l'école au cours de l'année de la maternelle et l'école leur accorde une grande importance. Si cette collaboration mérite de s'intensifier, c'est dans le sens d'un échange plus soutenu et plus authentique. Bien que cette préoccupation soit déjà présente dans plusieurs milieux, on constate parfois, dans les faits, une timidité à exploiter positivement les points de vue des parents au regard des objectifs éducatifs poursuivis. En général, on se montre disposé à leur expliquer le sens des objectifs et des attentes identifiés par l'école, mais il arrive qu'on hésite à accueillir les visées éducatives pratiquées au sein des familles. Pourtant, cette coopération est d'autant plus nécessaire que la situation actuelle nous place en présence de valeurs et de cultures variées.

C'est en tenant compte des attentes et des préoccupations éducatives des parents qu'on peut mieux prendre en considération le cheminement antérieur de l'enfant et adapter les interventions éducatives. Connaître le jeune enfant, c'est certes écouter ce qu'il exprime, mais c'est aussi comprendre son milieu et le type de stimulations éducatives qui lui ont été fournies à ce jour; c'est permettre aux parents, ou à ceux qui en tiennent lieu, d'identifier et de faire valoir les priorités éducatives qu'ils ont poursuivies avant l'entrée de l'enfant à l'école. Car, dans la mesure où l'on convient de l'importance d'une collaboration étroite des parents, on ne peut faire fi des choix éducatifs que ceux-ci ont déjà exercés, ni des compétences personnelles qu'ils ont développées depuis la naissance de l'enfant. Cette démarche est même essentielle, puisqu'elle permet de voir dans quel sens certains parents ont besoin d'une aide plus soutenue de la part de l'école. L'appropriation des objectifs éducatifs par les parents exige, par ailleurs, qu'ils harmonisent leur démarche aux choix proposés; cela ne peut se faire que si des échanges sont possibles entre l'école et la famille, visant autant à faire comprendre les attentes des parents qu'à faire valoir celles de l'école.

Il ne s'agit pas d'enregistrer sans discernement toutes les doléances et toutes les attentes des familles et, sous prétexte d'être à l'écoute, d'orienter en tous sens les objectifs et les activités de la maternelle. Pas plus, d'ailleurs, qu'il ne s'agit d'exiger de la maternelle qu'elle se consacre principalement à des activités d'apprentissage élémentaires susceptibles d'être maîtrisées en plus bas âge. La maternelle doit cependant poursuivre des objectifs éducatifs appropriés au niveau de compétence des enfants qu'elle accueille: si l'état de développement des enfants requiert qu'elle accentue le maternage et qu'elle assure les toutes premières initiations à l'autonomie fonctionnelle et au langage, elle pourra plus difficilement faire davantage et conduire les enfants au seuil d'apprentissages plus formels. Plus la maternelle accueille des enfants stimulés et éveillés, mieux elle peut se dédier à des tâches plus substantielles, adaptées aux intérêts des enfants et aux objectifs découlant de sa mission propre.

L'aide à apporter aux parents peut donc être orientée vers un outillage plus adéquat, leur permettant d'intervenir efficacement, peut-être même avant l'entrée des enfants à la maternelle. Si l'école peut offrir un soutien stimulant aux parents, elle ne peut cependant se charger de toute leur formation en tant qu'éducateurs. Les comités d'écoles ont aussi un rôle important à jouer auprès des nouveaux parents. De même, les initiatives de travail effectuées en collégialité entre les parents et l'éducatrice présentent-ils un intérêt pédagogique valable, d'autant plus qu'elles engagent, dans certains milieux, des collaborations significatives avec les personnels des services, tels ceux de psychologie, de travail social ou de soins infirmiers. Toutefois, force est de reconnaître que ces contributions précoces sont encore souvent ignorées dans plusieurs milieux, l'accent étant mis sur les interventions ultérieures au primaire. On ne saurait trop insister, encore une fois, sur l'importance du rôle de la direction d'école dans la mise en oeuvre de cette concertation.

Certains parents ont toutefois besoin d'*une aide plus soutenue*, en raison des difficultés graves qu'ils éprouvent à assumer leurs responsabilités de parents. L'école peut certes les aider, mais elle ne peut répondre à tous leurs besoins. On ne peut qu'insister pour que la formation et l'accompagnement des parents en tant qu'éducateurs soient aussi pris en compte par les organismes à vocation sociale ou familiale. Ces initiatives sont non seulement souhaitées, mais nécessaires dans les milieux où la participation des parents à la vie de l'école est faible. Une collaboration plus étroite des divers organismes sociaux avec la famille doit pouvoir s'établir dans chaque milieu, de façon à apporter une aide aux parents qui en ont besoin.

Parce que la collaboration des parents constitue une condition essentielle au développement et à l'évolution des enfants, le Conseil:

(10) invite les écoles à *associer étroitement les parents à la démarche éducative* poursuivie à l'éducation préscolaire et à les *informer adéquatement* des aspects concrets des objectifs éducatifs poursuivis.

Les questions abordées dans ce chapitre ne constituent pas nécessairement une liste exhaustive de tout ce qui se discute dans les milieux intéressés à l'éducation préscolaire. Ce sont celles que le Conseil et sa commission de l'enseignement primaire ont retenues comme centrales et porteuses d'enjeux particulièrement significatifs. Leur traitement, on l'aura remarqué, renvoie aux analyses qui précèdent et suggèrent que les voies d'avenir sont indissociables de tout ce qui sera fait pour opérer certains rééquilibrages et faire de l'éducation préscolaire un lieu résolument préoccupé d'apprentissages véritables. En effet, ce sont les options concernant les visées de base de l'éducation préscolaire qui déterminent la façon de percevoir le développement souhaitable de la transition entre le préscolaire et le primaire, de l'évaluation des apprentissages à la maternelle, aussi bien que celui du temps de présence des enfants et de la participation des parents. Dans le présent chapitre, le Conseil a indiqué dans quel sens les évolutions lui apparaissent souhaitables.

CONCLUSION

Dès lors qu'on entreprend de faire un tour d'horizon de l'éducation préscolaire, on se rend bien vite compte que celle-ci est loin d'être cette enclave plus ou moins marginale dont les visées et les pratiques ne toucheraient qu'elle-même. Ici comme en bien d'autres pays, l'éducation préscolaire fait bel et bien partie intégrante du système scolaire et de la mission éducative globale de la société. On constate qu'il s'y passe même des choses très importantes pour l'avenir des enfants, des enjeux qui méritent que s'y penche la discussion publique. Si le présent avis pouvait contribuer à alimenter, voire à susciter, une telle réflexion, il atteindrait déjà un but important.

Pas plus que dans le cas de l'école primaire, il n'y a lieu de procéder ici à des virages spectaculaires. Les orientations de base et les outils essentiels sont bien en place. La question est plutôt de savoir en quel sens et selon quelles insistances il conviendrait de poursuivre la route. Pour sa part, le Conseil est d'avis que sont particulièrement indiquées toutes les relances qui contribueraient à faire de la maternelle un lieu et un temps plus évidemment et plus efficacement faits pour apprendre. C'est dans cette perspective globale que, à la lumière des analyses proposées dans le présent avis, le Conseil:

(1) attire l'attention des éducateurs sur *le caractère très diversifié des besoins éducatifs des jeunes enfants* de quatre et de cinq ans et sur la nécessité pour l'école d'y apporter, dans le cadre des activités de l'éducation préscolaire, des réponses appropriées;

(2) réaffirme *le bien-fondé et l'importance de la mission de développement de l'enfant* confiée à l'éducation préscolaire, une mission axée sur le *développement équilibré* des fonctions cognitive, affective, sociale et motrice;

(3) recommande que, pour réaliser plus efficacement l'équilibre visé par l'éducation préscolaire, on accorde *plus d'attention à l'exercice rigoureux des processus mentaux et à l'acquisition d'habiletés de communication*, particulièrement par l'enrichissement des activités concernant le développement des habiletés langagières, artistiques, mathématiques et scientifiques;

(4) recommande au ministre de l'Éducation de faire préparer, à l'intention des enseignants du préscolaire et en vue d'une sensibilisation plus soutenue des enfants à ces aspects de leur culture, *un guide pédagogique* portant spécifiquement sur l'*éveil de la pensée mathématique et scientifique;*

(5) rappelle aux différents personnels de l'école et aux parents l'importance d'*être attentif à la période de transition* vécue par les enfants entre cinq et sept ans et la nécessité de mettre en place les *aménagements appropriés* pour faciliter le *passage* entre le préscolaire et le primaire;

(6) rappelle l'importance d'effectuer, dans la perspective des objectifs éducatifs poursuivis par l'éducation préscolaire, *des bilans significatifs des habiletés acquises par chaque enfant*, de façon à mieux orienter les interventions éducatives et à *signaler, le cas échéant, les besoins éducatifs particuliers* de certains enfants;

(7) recommande au ministre de l'Éducation d'examiner la possibilité d'ouvrir aux enfants de cinq ans qui éprouvent des besoins éducatifs particuliers l'*accès à temps complet* aux services éducatifs de l'éducation préscolaire;

(8) recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de *maintenir la gamme des services éducatifs offerts aux enfants de quatre ans* dans le cadre des programmes actuels;

(9) attire l'attention des parents sur la nécessité de prévoir, *en complément* de la demi-journée de fréquentation de la maternelle, *des activités éducatives* qui stimulent les enfants dans leur développement;

(10) invite les écoles *à associer étroitement les parents à la démarche éducative* poursuivie à l'éducation préscolaire et à les *informer adéquatement* des aspects concrets des objectifs éducatifs poursuivis.

ANNEXE

LISTE DES PERSONNES CONSULTÉES

AUBRY, Pierre, Directeur adjoint, Commission scolaire régionale de l'Yamaska

CANTIN, Diane, Conseillère pédagogique, éducation préscolaire, Commission scolaire de Varennes

CHAMPAGNE, Gilberte, Enseignante au préscolaire, Commission scolaire Saint-Exupéry

CHATEAUNEUF, Marguerite, Enseignante au préscolaire, Association de l'éducacation préscolaire

D'ANJOU, Bibiane, Professeure, Université de Montréal

DESROSIERS, François, Psychologue, Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu

DORAIS, Francine, Conseillère pédagogique, Commission scolaire Sainte-Croix

FAVREAU, Mireille, Orthopédagogue, Commission scolaire Chomedey de Laval

GOLLAN, Marilyn, Conseillère pédagogique, Commission des Écoles Protestantes du Grand Montréal

LARAMÉE, Claire, Directrice, Commission scolaire du Goéland

LEBEUF, Jean-Louis, Responsable, enseignement préscolaire et primaire, Direction régionale de Québec (M.E.Q.)

MICHAUD, Céline, Responsable, enseignement préscolaire et primaire, Direction régionale de Montréal (M.E.Q.)

PALACIO-QUINTIN, Ercilia, Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

PELLETIER, Gisèle, Parent, Commission scolaire Sainte-Croix

PINEAULT, Candide, Responsable de l'éducation préscolaire, Ministère de l'Éducation

RIOPEL, Jacqueline, Enseignante, 1re année, Commission scolaire de Sainte-Thérèse

SANTERRE, Clairette, Conseillère pédagogique, communautés culturelles, Commission des Écoles catholiques de Montréal, Région Ouest

STEVENS, Florence, Professeure, Université Concordia

VADNAIS, Francine, Enseignante au préscolaire, Commission scolaire de Varennes

ENDROITS VISITÉS

Commission scolaire de Bellechasse

M. Gilbert Dumont, directeur général

école Centre éducatif
école La Marelle

Commission des Écoles Catholiques de Québec

Mme Thérèse Ouellet, directrice générale

école Anne-Hébert
école Marguerite-Bourgeois
école Stadacona

Greater Québec School Board

M. William Pennefather, directeur général

école Holland
école Sainte-Foy

Dans chacune de ces commissions scolaires, la Commission de l'enseignement primaire du Conseil a rencontré des cadres scolaires, des directeurs d'école, des enseignants, des professionnels non enseignants, des parents.

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Présidente

GODBOUT-PERREAULT, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

Membres

BELLEMARE, Marcel
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Draveurs
Buckingham

CHARTRAND, Lyse
Recherchiste-animatrice
Fédération des unions de famille
Longueuil

CLOUTIER, Rollande
Enseignante
Commission scolaire de Trois-Rivières
Trois-Rivières

CORMIER, Roger
Professeur
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

FOLCO, Anna-Maria
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Jérôme-Le Royer
Montréal

GAGNON, Jozette
Enseignante
École L'Envol
Montréal

GOBEIL, Jean-Guy
Directeur
École secondaire Jean-De Brébeuf
Neufchâtel

GUILLEMETTE, Roger
Directeur général
Commission scolaire La Vallière
Saint-Félicien

LANGELIER, Jan Édith
Enseignante
Greendale School
Notre-Dame-de-l'Île-Perrot

LEDUC, Marc
Chargé de projet
Conseil scolaire de l'île de Montréal
Saint-Bruno

PALLASCIO, Richard
Professeur
Département de mathématiques et d'informatique
Université du Québec à Montréal
Saint-Bruno

STAFFORD, W. Douglas
Directeur adjoint
Outremont High School
Pointe-Claire

Coordonnatrice

VINCENT, Suzanne

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

LUCIER, Pierre
Québec

Vice-président

ROSSAERT, Lucien
Mont-Saint-Hilaire

Membres

ANDERSON, Kathryn
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

BÉDARD, Danièle
Psychologue
Lachine

BÉRUBÉ, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

BISAILLON, Robert
Enseignant
Commission scolaire de L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

BOUCHARD, Ghislain
Vice-président (Gestion des ressources humaines et affaires juridiques) et secrétaire Québec-Téléphone
Rimouski

BURGESS, Donald
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

CAPISTRAN, Claude
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

CHENÉ, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

CHESTERMAN, Sylvia
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

DÉPELTEAU, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

GECI, John F.
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

GIRARD-FRARE, Pierrette
Orthopédagogue
Laval

GODBOUT-PERREAULT, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

PARÉ, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval

PELLETIER, Yvan
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

POIRIER, Roland
Directeur
École Polyvalente
Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

RACINE, Jacques
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

ROCHON, J.O.R.
Administrateur
La Motte

TEBOUL, Victor
Journaliste et enseignant
Desimage
Montréal

VANDELAC, Louise
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office

BISSONNETTE, Jean-Guy
Président du Comité catholique
Greenfield-Park

CUMYN, Ann Rhodes
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Membres adjoints d'office

BOUDREAU, Thomas-J.
Sous-ministre

SCHLUTZ, Ann
Sous-ministre associée pour la foi protestante

STEIN, Michel
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain
PROULX, Jean